Adapter l'évaluation à un apprentissage centré sur l'acquisition des compétences

DOCUMENT de TRAVAIL

destiné à la formation continuée des enseignants

Eline Bettens et Stéphanie Luyckx
eline.bettens@lecaf.be
stephanie.luyckx@lecaf.be

Centre d'Autoformation et de Formation continuée
La Neuville, 1 4500 TIHANGE
Tél: 00(32)85271360 Fax: 00(32)85271399
http:www.lecaf.be

Remarque : ce document de travail accompagne la formation sur site « Adapter l'évaluation à un apprentissage centré sur l'acquisition des compétences »

Avant-propos

L'évaluation des compétences est un sujet vaste et complexe sur lequel se sont penchés de nombreux spécialistes et qu'il est difficile, voire impossible de traiter de façon exhaustive en une journée de formation.

D'autre part, nous avons souvent constaté que de nombreux professeurs sont encore fort démunis et en manque d'informations concrètes sur la manière d'être en conformité avec les prescrits légaux sur l'approche par compétences et l'évaluation de celles-ci.

Il nous a donc paru essentiel d'aborder en priorité les aspects de l'évaluation directement liés au contrôle du niveau des études dont l'un des critères fondamentaux est l'équivalence du niveau des épreuves administrées aux élèves à celui des épreuves produites par la Commission des outils d'évaluation.

C'est pourquoi notre formation s'articulera autour de deux axes principaux : d'une part, le rappel de ce qu'implique l'approche par les compétences et le travail par tâches-problèmes en langues germaniques et d'autre part, la présentation des outils créés par le groupe de travail de la Commission des outils d'évaluation.

1. Les compétences

1.1. **Qu'est-ce qu'une compétence ?**

La compétence est « l'aptitude à **mettre en œuvre** un ensemble organisé de **savoirs**, **savoir-faire** et d'**attitudes** permettant d'accomplir un certain nombre de **tâches »**. (Décret Missions). La pédagogie des compétences est donc une pédagogie centrée sur l'action et les compétences s'évaluent à travers des tâches dans des situations de communication réelles ou du moins vraisemblables et proches de la vie réelle. Les savoirs et les savoir-faire sont indispensables, ils sont au service des compétences mais ne peuvent pas se confondre avec elles.

Un exemple pris en dehors de la sphère scolaire pourra peut-être éclairer ces notions.

Justine joue un match de tennis.	*COMPETENCE*
Elle connaît les règles de ce sport.	*SAVOIRS*
Elle a appris, a travaillé et s'est entraînée à servir, à renvoyer la balle de différentes manières (revers, coup droit, à la volée, etc.)	*SAVOIR-FAIRE*
Elle a envie de jouer	*ATTITUDES*
Elle respecte les règles apprises	
Elle respecte son adversaire	
Elle respecte l'arbitre et ses décisions	
Elle a préparé consciencieusement son matériel	
Elle a prévu ses collations	
La veille, elle s'est couchée de bonne heure …	

Cet exemple montre bien que savoirs et savoir-faire ne se confondent pas avec la compétence. Il montre aussi l'importance des attitudes.

1.2. **Quand quelqu'un est-il compétent ?**

Quelqu'un est compétent quand, placé dans des situations qui impliquent de résoudre un certain type de problèmes ou d'effectuer un certain type de tâches complexes, il est capable de mobiliser les ressources pertinentes pour les résoudre ou les effectuer, en cohérence avec une certaine vision de la qualité.

1.3. Les compétences dans l'enseignement

Aujourd'hui, tout le monde s'accorde à dire qu'être compétent, c'est pouvoir mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations-problèmes.[1]

Tant dans le monde professionnel que dans le monde scolaire, la notion de compétence comporte trois dimensions essentielles qu'il convient d'avoir toujours à l'esprit :

- l'**originalité :** Il n'y a pas de solution toutes faites à tous les problèmes. Il ne s'agit pas seulement d'apprendre aux élèves des réponses standardisées correspondant à des situations plus ou moins délimitées ; il s'agit de leur apprendre à analyser une situation parfois inédite dans toutes ses dimensions pour lui apporter une réponse appropriée, même si celle-ci (cette réponse ?) ne fait pas partie du « code des procédures » ;
- l'**efficacité** : Il ne s'agit pas d'apporter n'importe quelle réponse. Bien sûr, la réponse doit être « bonne », « correcte » mais elle doit avoir en plus une utilité, une pertinence sociale.
- l'**intégration** : la réponse apportée par l'élève nécessite la mobilisation, l'intégration de tout un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de ressources et de savoir-être. L'élève doit mettre en interaction tout ce qu'il a appris pour construire une solution tout à la fois originale et efficace.

1.4. Quelles compétences ?

Tout professeur de langues connaît depuis longtemps les 4 « macro-compétences » « **parler** » « **écrire** » « **comprendre à l'audition** » « **comprendre à la lecture** » qui comprennent aussi les **compétences stratégiques** et les **compétences sociolinguistiques et socioculturelles**. (Voir à ce sujet le document « Compétences terminales »)
En fonction du niveau visé, ces compétences sont décrites de différentes manières dans les référentiels de la Communauté française.

Par exemple :

Comprendre

- comprendre des messages brefs, variés, simples, familiers, en rapport avec ses expériences, sa vie quotidienne, ses besoins, ses intérêts (socles de compétences)

- l'élève est capable de comprendre des messages authentiques dans une langue standard de contenus variés et de types variés (Compétences terminales …)

S'exprimer

- s'exprimer oralement pour :

  - décrire
  - raconter
  - répondre à des questions
  - interagir à propos des ses besoins, ses intérêts et de son expérience (socles de compétences)

- l'élève est capable de formuler des messages en interaction dans un mode transactionnel (Compétences terminales…)

- …

[1] GERARD, F.-M. (2009).*Evaluer des compétences. Guide pratique*, Bruxelles : De Boeck.

Les 4 macro-compétences (ou « aptitudes » pour reprendre le terme qui les désigne dans les « Compétences terminales ») et les compétences stratégiques, socio-culturelles et socio-linguistiques qui en font partie se subdivisent en un grand nombre de « sous »-compétences dont il est impossible de donner une liste exhaustive. Les portfolios européens proposent des listes de compétences plus « étroites » ou ciblées sous forme de descripteurs destinés entre autre à l'autoévaluation comme:

- je peux décrire ma famille, l'endroit où j'habite ou je vais en vacances.(Catégorie : monologue suivi/décrire l'expérience. Niveau A2)
- je peux comparer des propositions, discuter de ce qu'il faut faire, où il faut aller, ce qu'il faut choisir,... (Catégorie : interaction orale/discussion informelle. Niveau B1)
- je peux identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif bien structuré. (Catégorie : lire pour s'informer et discuter. Niveau B1)
- je peux comprendre des consignes et des instructions simples par exemple pour aller d'un point à un autre à pied ou en transports en commun.(Catégorie : comprendre des annonces et des instructions orales. Niveau A2)
- je peux utiliser des périphrases et des paraphrases pour dissimuler mes lacunes lexicales et structurales. (Catégorie : stratégies de production/compensation. Niveau B2)

2. Les tâches

2.1. **Qu'est-ce qu'une tâche ?**

Par définition une compétence se manifeste ou se matérialise dans l'action, dans le « faire » ; c'est pourquoi l'apprentissage et l'évaluation des compétences ne peuvent se faire qu'au moyen de tâches (appelées aussi tâches-problèmes) qui seront aussi proches que possible de ce que l'élève sera appelé à faire dans la vie réelle.

Composer le menu

Contexte

Ton école est jumelée avec un établissement partenaire situé en Grande-Bretagne. Les correspondants sont invités pour la première rencontre. Un repas festif sera organisé pour les accueillir et ton groupe est chargé de composer le menu pour cette occasion.

Tâche

Lis les cartes postales des cinq correspondants de ton groupe, compose le menu qui plaira à tous les invités et écris-le sur la carte qui t'est proposée (un seul plat par catégorie). Tu disposes des cartes postales des correspondants ainsi qu'une suggestion de plats dans le portefeuille de documentation.

Studying abroad

A la fin de tes études secondaires, tu veux améliorer ta connaissance et ta pratique de l'anglais. Tu envisages de passer une année d'études à l'étranger. Tu découvres sur internet une possibilité de séjour linguistique offerte par le Beaconshill College.

Rédige une lettre dans laquelle tu expliques pourquoi tu es intéressé(e) par cette démarche (donne au minimum 2 éléments de motivation) et demande des renseignements complémentaires (au minimum 3) en vue d'une inscription dans cette école.

Tu peux utiliser un dictionnaire bilingue pendant les 10 dernières minutes de l'épreuve. Ta lettre doit comporter au moins 150 mots.

Veille à la présentation du document et à la correction de la langue.

Observons ces tâches tirées des outils d'évaluation. Quelles en sont les caractéristiques ?

- Ces tâches présentent une situation de départ proche de la réalité ; elles sont **contextualisées.**
- Elles sont orientées vers l'action, vers un but ; elles sont **finalisées**.
- L'élève dispose d'une certaine liberté dans le choix de sa démarche, de ses arguments, des outils linguistiques qu'il va utiliser. Les tâches sont **ouvertes**.
- Pour réaliser correctement ces tâches l'élève doit faire appel à divers savoirs et ressources aussi bien linguistiques que non-linguistiques (comprendre des expressions pour parler des goûts alimentaires, traitement des informations à l'aide d'un tableau à double entrée etc . pour la première tâche ; présentation de la lettre, choix des arguments, organisation des idées etc. pour la deuxième). Les tâches sont **complexes**

2.2. **Les familles de tâches**

La pédagogie des compétences suppose que, l'élève confronté à une tâche nouvelle ou proche des situations ou des tâches abordées au cours de l'apprentissage sera capable de choisir parmi les procédures qu'il maîtrise celles qui sont adaptées à la situation. Cette pratique pédagogique table donc sur la capacité de transférer les compétences acquises vers la résolution d'une tâche nouvelle.

La nécessité de proximité et/ou de similitude des problèmes à résoudre impose une subdivision des tâches en un certain nombre de grands ensembles exigeant la mobilisation des mêmes savoirs et savoir-faire et la mise en œuvre de la même démarche. Ce sont ces grands ensembles que l'on appelle « familles de tâches ».

Le recours à la notion de « famille de tâches » permet donc au professeur de proposer en évaluation une tâche de la même nature que celle que les élèves ont appris à effectuer pendant l'apprentissage et d'évaluer les compétences effectivement développées au cours de cet apprentissage. Par exemple, si pendant l'apprentissage les élèves ont appris à comprendre quelqu'un qui décrit l'école de sa jeunesse, on évitera de proposer à l'évaluation un dialogue où deux personnes argumentent sur le choix du moyen de transport pour partir en vacances.

En effet, même si les deux tâches évaluent la compétence de réception orale :

- elles n'appartiennent pas à la même famille de tâches (dans le premier cas la personne raconte et n'a pas d'interlocuteur, dans le deuxième deux personnes sont en interaction et argumentent) ;
- elles font appel à un lexique différent (la première personne utilise un vocabulaire relatif à la vie scolaire, la deuxième un lexique relatif aux voyages et aux transports).

Les compétences mobilisées dans chaque cas sont donc sensiblement différentes.
Le tableau de la page suivante inspiré du document « Les familles de tâches en langues modernes » permettra d'y voir un peu plus clair.[1]

[1] Ce document est disponible sur le site « www .enseignement.be » ou sur l'espace langues germaniques du site du CAF www.lecaf.be sous la rubrique « programmes et textes cadre » « autres documents »

Aptitudes		**Type de production langagière à dominante…**			
		… incitative / injonctive	**… descriptive / informative**	**… narrative**	**… argumentative**
Compréhension à la lecture		- Consignes - Mode d'emploi - Recettes de cuisine, recette du bonheur, fiches de bricolage - Règlement d'ordre intérieur etc. - …	- Guide touristique - Prospectus de location (maison, chambre, mobilier…) - Décrire le chemin - …	- Récit (rêve, anecdote, accident …) - Compte-rendu d'un film - Biographie - …	- Réclamation - Courrier des lecteurs - Message publicitaire - Critique (de film, de livres, d'œuvres d'art…) - …
Compréhension à l'audition		- Consignes - Indiquer le chemin - Invitation - Transactions prévisibles - Règle de jeux - …	- Journal télévisé - Documentaire sur… - Interview - Annonce micro (enfant perdu…) - Décrire le chemin - …	- Récit (rêve, anecdote, accident …) - Compte-rendu d'un film - Journal télévisé - Interview - …	- Débat - Message publicitaire - Réclamation au téléphone - …
Expression écrite		- Invitation - Mode d'emploi - Règlement d'ordre intérieur etc. … - Prospectus publicitaire - …	- Prospectus de location (maison, chambre, mobilier…) - Décrire le chemin - …	- Récit (rêve, anecdote, accident …) - Compte-rendu d'un film - Reportage - Biographie - …	- Réclamation - Courrier des lecteurs - Critique (de film, de livres, d'œuvres d'art…) - …
Expression orale	**avec interaction**	- Invitation - Transactions prévisibles - …	- Interview - Demande de renseignements pour une location (au téléphone) - …	- Récit (rêve, anecdote, accident …) - Journal télévisé - …	- Plaidoyer - Critique (de film, de livres, d'œuvres d'art…) - …
	sans interaction	- Consignes - Indiquer le chemin - Règle de jeux - …	- Décrire le chemin - Compte-rendu de… - …	- Interview - …	- Négociation (permission pour organiser une soirée, négociation d'un rendez-vous ou d'un achat, organisation d'un repas …) - Débat - Réclamation - …
Champs thématiques		Achats - caractéristiques personnelles, de la famille et des amis - congés - loisirs - hobbys - intérêts - vie culturelle (chansons, cinéma, arts…) – éducation - habitat - foyer et environnement - lieux et directions - nourriture et boisson - relation avec les autres - santé et bien-être, services - temps qu'il fait - temps qui s'écoule - transports et voyages - vie quotidienne (Compétences minimales…)			

Aux paramètres repris dans le tableau ci-joint et reprenant la distinction en familles de tâches telle qu'elle a été adoptée par la commission des outils d'évaluation il conviendra d'ajouter des paramètres « de bon sens » liés

- aux champs thématiques : la tâche d'évaluation relèvera idéalement du même champ lexical que les situations d'apprentissage
- au degré de complexité : la tâche d'évaluation ne sera pas plus difficile que les tâches abordées en apprentissage (tant du point de vue de la langue que du point de vue de la complexité des idées)
- à la longueur du texte en compréhension et au volume de production en expression : par ex. on ne confrontera pas les élèves à des textes beaucoup plus longs que ceux qu'ils ont abordés pendant l'apprentissage
- aux conditions de résolution : le temps imparti, le matériel disponible, l'accès au dictionnaire…
- …

3. Les différents types d'évaluation

3.1. **Evaluation formative**

- C'est "l'évaluation intervenant, en principe au terme de chaque activité d'apprentissage et ayant pour objet d'informer élève et maître du degré de maîtrise atteint et, éventuellement, de découvrir où et en quoi un élève éprouve des difficultés d'apprentissage, en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. "

- L'expression **"évaluation formative"** marque bien que l'évaluation fait, avant tout, partie intégrante du processus éducatif normal, les 'erreurs' étant à considérer comme des moments dans la résolution d'un problème (plus généralement comme des moments dans l'apprentissage), et non comme des faiblesses répréhensibles ou des manifestations pathologiques.[1]

- Dans le cas d'une évaluation formative l'objectif est donc d'obtenir une double rétroaction, rétroaction sur l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre, rétroaction sur le maître pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte."[2]

[1] *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation" de G. De Landsheere. (PUF 1979)*
[2] *D'après « Psychologie de l'évaluation scolaire » de G. NOIZET et J-P CAVERNI (Paris, PUF 1978)*

3.2. **Evaluation sommative**

- "Alors qu'une évaluation formative est normalement effectuée au terme de chaque activité d'apprentissage, notamment pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, **l'évaluation sommative** revêt le caractère d'un bilan. Elle intervient donc après un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, correspondant, par exemple, à un chapitre de cours, à l'ensemble du cours d'un trimestre, etc.

- Les examens périodiques, les interrogations d'ensemble sont donc des évaluations sommatives.

- L'évaluation sommative permet de communiquer des résultats aux parents.[1]

- **"L'évaluation sommative** est celle qui intervient au moment des examens, qui permet de dire si tel élève est digne de tel grade ou s'il peut accéder à la classe supérieure. Par conséquent, l'évaluation sommative a pour but de fournir un bilan (où l'élève se situe-t-il ?) et de permettre une décision (l'élève obtient-il ou non tel diplôme, accède-t-il ou non à la classe supérieure ?)" [2].

- **L'évaluation sommative**, appelée aussi **évaluation certificative** quand il y a à la clé délivrance d'un diplôme, est une forme d'évaluation des acquis se déroulant après l'action de formation et visant à vérifier que « les acquisitions visées par la formation ont été faites.[3]

3.3. **L'évaluation diagnostique**[4]

L'évaluation diagnostique a pour objectif principal de permettre aux enseignants d'observer les compétences et d'apprécier les réussites, ainsi que les difficultés éventuelles des apprenants, considérés individuellement, à un moment précis de leur apprentissage. Elle leur fournit ainsi des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages. Les critères explicites qu'apporte cette évaluation complètent et enrichissent les différentes sources d'information dont disposent les enseignants pour identifier les acquisitions et les difficultés éventuelles des apprenants. L'analyse des résultats obtenus par ces derniers est une aide à la mise en œuvre des réponses pédagogiques, dès lors adaptées à leurs besoins particuliers.

Envisagée en début d'apprentissage ou de formation, l'évaluation diagnostique intervient lorsque l'enseignant se pose la question de savoir si un sujet possède ou non les capacités nécessaires pour entreprendre une formation ou pour suivre un apprentissage. Cette évaluation vise donc plus à juger des acquis que des aptitudes.

---

[1] « Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche eb éducation », G. De Landsheere. (PUF 1979)
[2] D'après « Psychologie de l'évaluation scolaire » de G. Noizet et JP Caverni (Paris , PUF, 1978)
[3] D'après « L'évaluation démystifiée » de Ch . Hadji (Paris, ESF, 1997)
[4] Source : http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/eval/html/a10.html

3.4. **Auto-évaluation et co-évaluation**[1]

Il y a auto-évaluation quand l'élève évalue son propre travail. Il y a co-évaluation quand le travail d'une élève est jugé par quelques élèves ou par l'ensemble de la classe.

Les données qui découlent de l'auto-évaluation et de la co-évaluation peuvent servir aux élèves à juger de leurs progrès et de ceux de leurs camarades. L'auto-évaluation et la co-évaluation visent à permettre à l'élève de prendre plus de responsabilités dans son processus d'apprentissage, par la réflexion et par la réaction des pairs. Ce sont des méthodes très efficaces sur le plan de l'évaluation formative. Ce qui distingue l'auto-évaluation de la co-évaluation, c'est que l'élève s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant à son propre travail ou à ses propres activités. Dans le deuxième cas, l'élève s'instruit sur l'apprentissage en réfléchissant aux activités des autres élèves.

L'enseignant doit se rendre compte que l'élève perçoit l'auto-évaluation d'une manière bien différente de la sienne. D'un point de vue historique, l'élève ne se perçoit pas comme étant responsable de son évaluation. Il voit l'enseignant comme celui qui détient l'autorité. Par conséquent, il essaie de faire coïncider son évaluation avec ce qu'il croit être celle de l'enseignant. Le fait d'inciter l'élève à participer à l'établissement des critères d'évaluation de ses travaux lui fait assumer une part des responsabilités. Employée intelligemment, avec plus d'insistance sur le développement et la compréhension de soi que sur la note finale, l'auto-évaluation peut contribuer à permettre à l'élève de structurer son propre apprentissage. Cela peut accentuer le sentiment d'appartenance de l'élève au processus d'apprentissage.

Un autre objectif est atteint lorsque les élèves contribuent à l'établissement des critères. Ils apprennent à mieux connaître les attentes de l'enseignant vis-à-vis de leur travail.

Par ailleurs, la co-évaluation pourra ajouter une nouvelle dimension à la démarche qu'effectue l'élève dans la connaissance de soi: les élèves qui pouvaient être plus portés à rendre la pareille à leurs camarades qu'à développer une meilleure connaissance de la démarche d'apprentissage risquent de changer d'attitude. Ils se sentiront davantage responsables de ce qu'ils font et de la manière dont elles le font lorsqu'elles consultent des pairs qui leur prodiguent des conseils en vue de s'améliorer. Les élèves qui font eux-mêmes de l'évaluation en tirent un immense avantage, car ils sont obligés de réfléchir de façon analytique à la nature des performances de leurs pairs. Du coup, ils sont en mesure d'appliquer ces réflexions à leurs propres performances.

L'auto-évaluation et la co-évaluation doivent être réservées aux situations qui mettent en valeur la connaissance de soi dans la démarche d'apprentissage. Les projets qui supposent plusieurs habiletés d'apprentissage (recherche, planification, ébauche, produit fini) en sont d'excellents exemples. Cela s'applique également aux situations où l'on incite vivement les élèves à interagir.

[1] Source : *http://www.sasked.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/eval/html/a10.html*

4. Evaluer des compétences

4.1. **Postulat**

Pour évaluer les compétences des élèves, il ne suffit pas de leur demander de restituer des connaissances et/ou d'appliquer des savoir-faire isolés mais – par définition – il faut confronter les élèves à des situations-problèmes complexes et leur demander de les résoudre en mobilisant tout ce qu'ils ont appris par ailleurs. Cela va de soi… mais ce n'est pas si simple!

Evaluer une compétence revient à évaluer l'aptitude de l'élève à accomplir une tâche qui lui demandera de mobiliser des savoirs, des savoir-faire et des attitudes. Cette tâche sera donc complexe et inédite.

4.2. **Les outils d'évaluation**

Le Décret-Missions prévoit la création de batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux socles de compétences et aux compétences terminales. Les enseignants se référeront à ces « évaluations modèles » pour créer leurs propres évaluations.

La liste des outils existants est régulièrement mise à jour et il convient donc de vérifier son actualisation sur le site : http://www.enseignement.be/index.php?page=24719&navi=531

4.3. **Modalité d'utilisation des outils d'évaluation**

Voir annexe n°1 « Guide d'accompagnement des outils d'évaluation de compétences au service des enseignants du 1er degré secondaire ».

Voir annexe n°2 « Commission des Outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques – Présentation générale des outils ».

4.4. **Quand il faut évaluer?**[1]

De septembre à mai (3 périodes + Noël, si organisé)

- **Connaissance et maîtrise de la langue (« SSFL »)** : seulement aux périodes.
- **Les quatre aptitudes**

- Compréhension à l'audition, compréhension à la lecture et expression écrite : au moins **trois fois** chacune.
- Expression orale : au moins **une fois** entre octobre et décembre et **une fois** entre février et avril.

[1] Circulaire sur l'évaluation en langues germaniques, 13 juin 2002

Remarques :

- Si l'examen de Noël ou un bilan de fin de 1er trimestre est organisé, il doit porter sur au moins deux aptitudes.
- Chaque activité d'évaluation doit être précédée d'au moins deux activités d'apprentissage du même type.

A l'examen de juin

- **Les quatre aptitudes**

Donc sur *l'ensemble de l'année scolaire*, la compréhension à l'audition et à la lecture, ainsi que l'expression écrite doivent être évaluées au moins **4 fois** ; l'expression orale au moins **3 fois**.

Tableau récapitulatif

	Période 1	Période 2	Période 3	Examen de Noël	Examen de juin
SSFL	Oui	Oui	Oui	Non	Non
CA	← Minimum 3X →				Oui
CL	← Minimum 3X →				Oui
EE	← Minimum 3X →				Oui

	Période 1	Examen de Noël	Période 2	Période 3	Examen de juin
EO	← Minimum 1X →		← Minimum 1X →		Oui

Par exemple :

	Période 1	Période 2	Période 3	Examen de Noël	Examen de juin
SSFL	X	X	X		
CA	X		X	X	X
CL	X	X	X		X
EE	X	X		X	X
EO		X	X	X	X

Légende :
X : oui, la compétence est évaluée
Grisé : non, la compétence n'est pas évaluée

4.5. **Les pourcentages de points à attribuer**[1]

Aux périodes

- **Connaissance et maîtrise de la langue (« SSFL) :** Maximum 40%
- **Aptitudes**

- Au 1er degré commun et dans l'enseignement de transition : partage égal des points restants

A l'examen de Noël ou au bilan de fin de 1er semestre (si organisé)

- **Aptitudes**

- Au 1er degré commun et dans l'enseignement de transition : partage égal des points attribués.

A l'examen de juin

- **La communication orale :**

- Au 1er degré commun et dans l'enseignement de transition : 40%

- **Les autres aptitudes :**

- Au 1er degré commun et dans l'enseignement de transition : chacune 20%

Notation des aptitudes dans l'enseignement de qualification
Sur l'ensemble de l'année, le pourcentage des points attribués à chaque aptitude varie de 10% à 40%, en fonction de la spécificité de l'option et du programme.

[1] Circulaire sur l'évaluation en langues germaniques, 13 juin 2002

5. Quelques outils pour élaborer une épreuve d'évaluation …

5.1. **Quelques étapes essentielles**

Pour élaborer une épreuve d'évaluation, on passe idéalement par les étapes suivantes :

1. Déterminer avec précision la compétence que l'on va évaluer à partir de la situation
2. Elaborer une tâche d'aboutissement qui correspond à la compétence
3. Vérifier si la situation mobilise des ressources adéquates à la compétence et préalablement apprises (SSFL)
4. Recourir aux critères d'évaluation de la compétence et déterminer les indicateurs qui conviennent
5. S'assurer que la situation d'évaluation en a bien toutes les caractéristiques (voir la **check-list** ci-dessous)

5.2. **Vérifier la conformité d'une tâche**

5.2.1. A partir du portefeuille de documentation

Examinez une des tâches proposées en annexe, dans le portefeuille de documentation et vérifiez que l'épreuve répond bien aux exigences d'une épreuve d'évaluation en répondant aux questions suivantes :

1. La situation répond-elle aux caractéristiques de la tâche-problème ?
2. Ce qui doit être évalué est-il bien déterminé ?
3. Evalue-t-on bien à partir d'une situation complexe, et non à partir de questions séparées ?
4. La situation est-elle significative ?
5. La consigne est-elle claire ?

5.2.2. A partir d'un exemple personnel

Exercice 1

Prenez une situation d'évaluation que vous avez utilisée en classe et assurez-vous de ce qu'elle a – en tout ou en partie – les caractéristiques requises en utilisant la liste suivante, adaptée de Roegiers (2003) et de Gérard (2009).

1. Ma situation d'évaluation est une tâche problème, si elle :

1.1 met en jeu les apprentissages antérieurs ☐
1.2 est en adéquation avec la/les compétences visées ☐
1.3 nécessite l'intégration de plusieurs ressources ☐
1.4 débouche sur une production, elle est orientée vers l'action ☐
1.5 comprend de l'information essentielle et de l'information inutile pour sa résolution ☐
1.6 requiert de l'élève qu'il choisisse les informations pertinentes ☐
1.7 laisse la liberté à l'élève des moyens linguistiques et des stratégies qu'il va utiliser ☐

2. Ma tâche problème est une situation d'évaluation, si elle :

2.1 est inédite pour l'élève, c'est-à-dire différente tout en étant semblable, pour éviter la restitution ☐
2.2 est d'un niveau adapté ☐
2.3 permet de réaliser la production dans le temps imparti ☐
2.4 est accompagnée d'une grille d'évaluation ☐

3. Ma situation est motivante pour l'élève, si elle

3.1 a du sens et, si possible, se réfère à un contexte que l'élève connaît ☐
3.2 a une présentation soignée ☐
3.3 est valorisante pour lui ☐
3.4 constitue un défi ☐
3.5 lui laisse une part d'autonomie ☐

4. Ma situation est complète, si elle est propose :

4.1. un contexte situant l'environnement ☐
4.2 des informations inédites avec lesquelles agir ☐
4.3. un but qui oriente la production ☐
4.4. une ou plusieurs tâche(s) qui anticipe(nt) le produit attendu telles que
- Résoudre un problème, réaliser une production ☐
4.5. une consigne expliquant l'ensemble des instructions en évitant notamment les dérives littéraires ☐

5. Ma situation est réaliste, si elle

5.1 est facile à exploiter pour l'enseignant ☐
5.2 tient compte des conditions matérielles locales ☐

Exercice 2

Prenez une situation d'évaluation que vous avez utilisée en classe et réfléchissez aux questions suivantes :

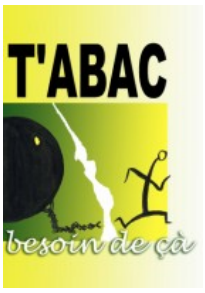
1. Est-ce une tâche problème?
2. Correspond-elle à une compétence ?
3. A quelle famille de tâches appartient-elle ? Les élèves ont-ils rencontré pendant l'apprentissage des situations appartenant à la même famille (pour les 2ème et 3ème degrés) ?
4. Cette situation mobilise-t-elle des ressources que l'élève s'est approprié en situation d'apprentissage ?
5. Comment vos élèves ont-ils réagi et quels résultats ont-ils obtenus lorsque vous avez mis en œuvre cette situation d'évaluation dans votre classe ? Comment pourriez-vous expliquer ces réactions et ces résultats ?

6. Les grilles d'évaluation

6.1. **Des grilles d'évaluation ? Pour quoi faire ?**

- Pour aider l'élève dans son apprentissage, en lui fournissant ou en construisant avec lui des indicateurs, qui l'aideront à comprendre ce que l'on attend de lui, à cibler ses apprentissages. Dans cette optique, il est donc indispensable, dans un souci de transparence, de distribuer aux élèves les grilles (choisies ou construites) dès le début de l'année.
- Pour aider l'aider l'élève à s'auto-évaluer, pour lui permettre de cerner quels sont ses points forts et quels sont les domaines dans lesquels il peut encore progresser.
- Pour favoriser une plus grande cohérence des pratiques d'évaluation entre écoles et au sein de l'école (entre collègues donnant cours dans la même année par exemple).
- Pour **tendre** vers une plus grande objectivité (tout en restant conscient que l'objectivité totale en matière d'évaluation n'existe pas).
- Pour « professionnaliser » le jugement des enseignants.
- Pour pouvoir donner des pistes de remédiation à l'élève en cas d'échec.
- Pour permettre à l'enseignant de cerner avec plus de précision les difficultés rencontrées par les élèves.
- Pour permettre à l'élève de se représenter les attentes de l'enseignant.
- Pour permettre à l'enseignant de communiquer des données utiles et précises à des collègues, à la direction, à l'inspection, aux parents (et le cas échéant de justifier la note attribuée).
- ...

6.2. **Exercice : Evaluez ces travaux d'élèves**



Travaux réalisées par des élèves de 6ème agent d'éducation de l'ITCF d'Irchonwelz

Lorsque vous évaluez les acquis de vos élèves, quels sont les critères que vous utilisez ?
Essayez de les identifier, même s'ils ne sont pas formulés. Même quand on ne travaille pas selon l'approche par les compétences, on se réfère à des critères pour évaluer, mais les critères sont inconscients ! **Demandez-vous ce qui est vraiment important pour vous lorsque vous évaluez, à quoi vous faites attention.** Ce sont vos critères. Discutez-en avec vos collègues pour voir s'ils utilisent les mêmes critères que vous.

6.3. Les critères d'évaluation

6.3.1. Qu'est-ce qu'un critère d'évaluation

Un critère est un regard que l'on porte sur l'objet évalué, un point de vue auquel on se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une qualité de cet objet.

Dans l'évaluation des compétences, les critères d'évaluation seront les différents regards que le correcteur va porter sur la production de l'élève. C'est à travers ces critères que la production sera à évaluer, c'est-à-dire à « en faire sortir la valeur ». C'est sur leur base qu'on décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'on déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'on lui proposera éventuellement une remédiation.

6.3.2. Quels critères ?

Les critères d'évaluation doivent être (Gérard & Van Lint-Muguerza, 2000)

- **pertinents**, c'est-à-dire qu'ils doivent permettre d'évaluer vraiment que la compétence est maîtrisée ou non et de prendre la bonne décision.
- **indépendants,** ce qui signifie que l'échec, ou la réussite d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère. Il ne faut pas évaluer deux fois la même chose (et donc ne pas pénaliser deux fois l'élève pour la même erreur). Par exemple, un élève qui est « hors sujet » ne peut être pénalisé qu'une fois, à travers un critère de « pertinence » (adéquation de la production à la situation). Il faut absolument qu'on puisse évaluer positivement sa production, « en faire sortir la valeur » pour d'autres critères – par exemple sa correction orthographique -, même s'il est « hors sujet ». Au bout du compte, cet élève sera vraisemblablement en échec, parce qu'il ne satisfait pas à un critère important, mais au moins, ce qu'il aura réussi, sera reconnu.
- **pondérés,** car tous les critères n'ont pas la même importance. La définition de critères minimaux – voire vitaux – et de critères de perfectionnement est à cet égard une piste importante pour ne pas se laisser noyer sous la masse de critères, tout en prenant en compte différentes facettes de la compétence.
  Les *critères minimaux* sont ceux qui doivent absolument être maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence alors que les *critères de perfectionnement* concernent des qualités dont la présence est préférable, mais non indispensable. En termes de certification, ce n'est que sur la base des critères minimaux que la réussite devrait être décidée ou non.
- **peu nombreux**, non seulement pour éviter la multiplication des points de vue étudiés et « l'infaisabilité » de l'évaluation, mais aussi parce qu'on risque de chercher en vain la perfection. En matière d'évaluation de compétences, « l'idéal » consisterait à utiliser 3 critères minimaux et 1 critère de perfectionnement. Il est même parfois possible de travailler avec un seul critère.

Il est sans doute impossible et inutile de proposer une liste de critères qui seraient pertinents et exhaustifs pour toutes les disciplines et tous les niveaux.
Néanmoins, il est possible d'identifier – de manière non exhaustive – quelques critères auxquels on peut se référer (Gérard, 2005b ; Roegiers, 2004).

Deux critères semblent devoir s'imposer quels que soient les disciplines, les compétences ou les niveaux évalués :

- La **pertinence**, ou l'adéquation de la production à la situation (et notamment à la consigne), qui consiste à répondre aux questions « est-ce que l'élève fait bien ce qu'il doit faire ? N'est-il pas hors sujet ? » ;
- La **correction** ou l'utilisation correcte des concepts et des outils de la discipline : « est-ce que l'élève fait correctement ce qu'il fait ? », même si ce n'est pas cela qu'il doit faire. Dans les cours de langues ce critère portera, par exemple, sur la richesse du vocabulaire, la correction grammaticale etc..

Idéalement une évaluation devrait se fonder sur au moins deux ou trois critères pour être aussi précise que possible.

Remarque : En langues germaniques, le cas des compréhensions à l'audition et à la lecture s'avère un peu différent dans la mesure où l'on ne peut souvent se baser que sur le critère de la **pertinence** : « les informations sélectionnées sont-elles bien celles qui sont requises par la tâche et sont-elles rapportées en respectant le sens du document ? ». A ce critère de pertinence, on pourra parfois ajouter un critère de **précision**, c'est-à-dire des éléments qui constituent un complément d'informations aux éléments pertinents mais qui ne sont pas indispensables à la compréhension de ceux-ci.

A côté des critères fondamentaux de pertinence et correction, on peut identifier deux critères importants :

- La **cohérence**, c'est-à-dire l'utilisation d'une démarche logique, qui ne présente pas de contradictions internes (même si elle n'est pas pertinente), le choix cohérent des outils, l'enchaînement logique de ceux-ci, l'unité de sens de la production, etc.
- La **complétude**, c'est-à-dire le caractère complet de la réponse, pour autant bien entendu qu'il soit possible de déterminer ce qu'est une réponse ou une production complète.

Enfin, on peut identifier un certain nombre de critères qui seront considérés la plupart du temps comme des critères de perfectionnement. Par exemple :

- La qualité de la présentation ;
- L'**originalité** de la production ou son **caractère personnel ;**
- …

La liste des critères découle toujours du choix des enseignants. Ce choix se fera en fonction de leurs objectifs, des accents qu'ils souhaitent mettre, en tenant compte des spécificités du cours de leur discipline et de chaque niveau. En d'autres termes, **il n'y a pas de liste idéale de critères pas de modèle** qui s'imposerait de manière absolue.

6.4. **Les indicateurs**

Un indicateur est un signe observable à partir duquel on peut percevoir la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée (par exemple : je souhaite acheter une voiture économique – c'est le critère – ma voiture doit consommer moins de 4 l/100 – c'est l'indicateur) Les indicateurs permettent donc de contextualiser un critère.

En résumé :

Un critère est

- général : la grandeur, la beauté, l'économie sont des critères valables pour quantité de choses (voiture, maison, ordinateur, four, télévision, …)
- abstrait : en soi, on ne sait pas quand une voiture est économique et la « beauté » de celle-ci risque d'être estimée de manière différente par plusieurs personnes.

Il est donc impossible d'évaluer une production d'un élève sur la base de critères si on n'a pas de précisions sur ce que le critère signifie et sur les éléments concrets observables qui témoignent de la maîtrise ou non de ce critère.

L'indicateur est

- contextualisé : il se réfère à une situation précise (on évalue un objet précis dans un contexte précis).
- Concret : on peut directement l'observer : je peux mesurer les dimensions d'une télévision, je peux voir la couleur d'une voiture, …)

Si les critères restent toujours les mêmes pour une compétence ou une famille de tâches, par contre, les indicateurs sont généralement spécifiques à chaque tâche complexe.

Check-list pour l'élaboration de grilles d'évaluation

1. Mes critères évaluent-ils vraiment la compétence visée ?
2. Mes critères sont-ils mutuellement exclusifs (je ne pénalise pas deux fois l'élève pour la même erreur) ?
3. Ai-je prévu une pondération ?
4. Dans cette pondération à quel(s) critère(s) et/ou indicateur(s) ai-je donné le plus d'importance ?
5. Mes indicateurs permettent-ils de concrétiser les critères correspondants ?
6. Ai-je explicité ces indicateurs par des niveaux de maîtrise ?
7. Ma grille d'évaluation est-elle conçue de manière à faire ressortir la valeur de la production ?
8. Les critères sont-ils formulés de manière à ce que les élèves puissent se les approprier pour progresser ?
9. Ai-je construit cette grille en collaboration avec des collègues ?

Dans une démarche formative il est fondamental de communiquer aux élèves les critères et les indicateurs qui ont servi / vont servir à évaluer leur réponse et surtout de leur permettre de se familiariser avec ceux-ci et de se les approprier. On y aura donc fréquemment recours pendant l'apprentissage.

GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT DES OUTILS D'EVALUATION DE COMPETENCES

AU SERVICE DES ENSEIGNANTS DU 1er DEGRE SECONDAIRE

Ministère de la Communauté française
Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique
Service général du pilotage du système éducatif

DE QUOI S'AGIT-IL ?

La commission des outils d'évaluation relatifs aux socles de compétences construit des outils d'évaluation qui reposent sur **la définition de la compétence** donnée dans le décret « missions » et sur **une analyse du contenu des socles de compétences**.

Le décret « missions » définit la compétence comme « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, savoir-faire et attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches »

Partant de cette définition, les outils d'évaluation proposent donc une tâche à travers laquelle l'élève devra mettre en œuvre, en les organisant, des savoirs, savoir-faire et attitudes.

Ces outils offrent aux enseignants la possibilité de **mesurer** la capacité de leurs élèves à résoudre des tâches complexes, de **cibler** les difficultés éprouvées par chaque élève et d'en **comprendre** l'origine.

Afin d'analyser de façon approfondie la maitrise des compétences de la classe, il est intéressant de demander à tous les élèves de résoudre les deux parties. L'enseignant pourra ainsi **identifier** plus précisément **les besoins individuels de ses élèves** et **définir les dispositifs didactiques** à mettre en œuvre.

Chaque outil d'évaluation est composé de deux dossiers :

- **LE DOSSIER DE L'ÉLÈVE** présente :
  - **LA PREMIÈRE PARTIE** propose de **réaliser une tâche complexe sans guidance**. L'élève se retrouve devant « une feuille blanche », il doit **choisir** et **combiner** les procédures (savoirs, savoir-faire, attitudes) nécessaires pour **effectuer** la tâche. Il dispose, le plus souvent, d'un **portefeuille de documentation**. L'énoncé du contexte et de la tâche ne cite ni les ressources ni les démarches à mettre en œuvre ;
  - **LA DEUXIÈME PARTIE** qui propose à l'élève une série d'items vérifiant certains savoirs, savoir-faire et attitudes inhérents à la tâche.

- **LE DOSSIER DE L'ENSEIGNANT** présente :
  - les principales compétences et procédures de base visées ;
  - les modalités concrètes d'organisation de l'évaluation (durée, conditions matérielles …) ;
  - la **grille d'évaluation** pour la première partie, elle s'appuie sur des critères objectifs permettant un diagnostic précis et fiable de la prestation de l'élève (procédures et produit fini) ;
  - le guide de correction et/ou le corrigé si nécessaire ;
  - le tableau des résultats qui reprend l'ensemble des résultats de première et deuxième parties offrant ainsi un regard tant global qu'analytique sur l'évaluation proposée.

© Ministère de la Communauté française - 2010

Remarque concernant la grille d'évaluation pour la première partie

Les grilles proposées ne se présentent pas toutes de la même manière, elles continuent toujours d'évoluer au fur et à mesure de la réflexion.
Ci-dessous, la grille utilisée en 2009-2010.

Critères	***Indicateurs***	***Niveaux de maitrise***	
Qualités attendues de la production, de la prestation.	*Signes observables et/ou mesurables des qualités attendues.*	***Maximum que l'on peut attendre de l'élève à ce stade de l'apprentissage.***	
		Minimum que l'on doit attendre de l'élève à ce stade de l'apprentissage.	
		Minimum exigible non atteint.	
		Production inadéquate ou quasiment aucune production.	

Les deux premiers niveaux correspondent à la réussite.

L'enseignant complètera la dernière colonne en fonction des objectifs d'évaluation et/ou de la pratique de notation de son établissement.

En bref

1re PARTIE	2e PARTIE
L'élève doit résoudre une **tâche complexe** et dispose, le plus souvent, d'un portefeuille de documentation.	L'élève doit réaliser : • des **tâches élémentaires** nécessaires à la réalisation de la tâche complexe proposée en première partie. • des **procédures de base** automatisées nécessaires à la résolution de la tâche.
Démarche **INITIÉE** par l'élève	Démarche **PROPOSÉE** à l'élève
Présentation d'une feuille blanche.	• Présentation de tâches élémentaires provenant de la décomposition de la tâche complexe proposée en première partie. • Présentation d'items évaluant la maitrise des procédures de base nécessaires à la résolution de la tâche.
SEUL, l'élève doit **CHOISIR, COMBINER et EFFECTUER.**	Selon le degré de complexité des items proposés : • l'élève doit **CHOISIR et EFFECTUER.** • l'élève doit **EFFECTUER.**
ANALYSE DES RÉSULTATS	
L'élève a-t-il été capable de choisir, combiner et effectuer les procédures ?	• L'élève a-t-il été capable de choisir et effectuer les procédures ? • L'élève a-t-il été capable d'appliquer des procédures et en prouver une maitrise suffisante ?

QUAND ET COMMENT S'EN SERVIR ?

Les outils d'évaluation, composés de deux parties, entrent dans une démarche d'évaluation diagnostique : il est dès lors indispensable de commencer par la première partie et de ne distribuer la deuxième partie qu'après la remise, par les élèves, des copies de la première partie.
Ces deux parties peuvent être administrées à des moments différents.

La passation peut être envisagée à n'importe quelle période du cursus scolaire **à condition que la maitrise des procédures de base soit effective**.

Lors de la passation :

- de la première partie : l'enseignant s'assure que les élèves lisent correctement et entièrement le contexte et la tâche, il peut répondre aux questions des élèves mais sans donner d'informations susceptibles de les aider dans la résolution ;
- de la deuxième partie : l'enseignant peut expliquer que celle-ci vérifie la maitrise des procédures et des savoirs nécessaires à la réalisation de la tâche proposée dans la première partie.

EN SAVOIR PLUS ?

Le cadre légal

Développer des compétences, telle est désormais la mission de l'école.

Le décret du 24 juillet 1997 sur les missions de l'école, qui met l'accent sur l'approche par compétences, a prévu un dispositif en plusieurs étapes.

- Dans un premier temps, le référentiel « Socles de compétences » a été élaboré. Ce texte, approuvé par le Parlement et applicable à l'ensemble des établissements scolaires de tous les réseaux, recense les compétences que doivent maitriser les élèves à certaines étapes de leur cursus scolaire (8 ans, 12 ans et 14 ans).
- Sur base de ce référentiel, chaque pouvoir organisateur ou, ensemble de pouvoirs organisateurs, a ensuite élaboré un programme d'études soumis à l'approbation du gouvernement.
- Enfin, la Commission des outils d'évaluation relatifs aux Socles de compétences a été chargée de concevoir des outils pour différentes disciplines.
  Ceux-ci, **préalablement testés**, sont diffusés, « à titre indicatif auprès de tous les établissements », et accessibles sur le site http://enseignement.be

Les références

Le Décret Missions
http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=l01

Les outils d'évaluation en général
http://enseignement.be/index.php?page=24345

Les outils d'évaluation du secondaire
http://enseignement.be/index.php?page=24347

COMMENT NOUS CONTACTER ?

Une adresse mail se trouve à la rubrique « Contact » en bas de page de chacune des disciplines.
Votre point de vue, vos questions, vos propositions, votre souhait de participer à l'expérimentation d'outils en cours de construction … sont les bienvenus.

© Ministère de la Communauté française - 2010

Annexe 2

COMMISSION DES OUTILS D'EVALUATION POUR LES HUMANITES GENERALES ET TECHNOLOGIQUES PRESENTATION GENERALE DES OUTILS

1. Généralités

1.1. Cadre institutionnel

Le décret du 24 juillet 1997 sur les missions de l'école, qui met l'accent sur l'approche par les compétences, prévoit un dispositif en quatre étapes.
Dans un premier temps, pour chaque discipline inscrite à la grille horaire des Humanités générales et technologiques, **un référentiel[1] portant sur les compétences et savoirs requis a été élaboré.** Ce texte, approuvé par le Parlement et applicable à l'ensemble des établissements scolaires de tous les réseaux, recense les compétences et les savoirs que l'élève doit maîtriser à la fin du troisième degré.
Sur la base de ce référentiel, chaque pouvoir organisateur, ou ensemble de pouvoirs organisateurs, a ensuite élaboré un **programme d'études** soumis à l'approbation du gouvernement.
Le décret prévoit également que des outils pédagogiques élaborés par les services pédagogiques de la Communauté française et par ceux des différents pouvoirs organisateurs pour l'enseignement subventionné soient également diffusés auprès des enseignants.
Enfin, pour aider les enseignants à évaluer les compétences que les élèves doivent maitriser, une **Commission des outils d'évaluation** a été chargée de concevoir des outils d'évaluation pour les Humanités générales et technologiques. Pour chaque discipline ou groupe de disciplines, un groupe de travail propose à la Commission des exemples d'évaluation ; ceux-ci sont diffusés lorsque la Commission les a approuvés.

1.2. Statut

Le statut de ces outils est fixé par le décret « Missions ». Ils sont diffusés « *à titre indicatif auprès de tous les établissements»* : ils doivent permettre à chaque professeur ou à chaque équipe de professeurs de construire ses propres évaluations. Ils doivent également permettre à l'inspection et aux conseils de recours d'apprécier l'équivalence des niveaux des épreuves d'évaluation administrées aux élèves dans les établissements scolaires.
Enfin, Le Contrat pour l'Ecole prévoit que les chefs d'établissement s'assurent de l'harmonisation des épreuves administrées à un même niveau d'enseignement dans des classes différentes et par des enseignants différents. Cette harmonisation devra se faire en concertation avec les enseignants des disciplines concernées et en lien avec ces outils d'évaluation.

[1] Les référentiels disciplinaires portant sur les compétences et savoirs requis pour les Humanités générales et technologiques sont téléchargeables à partir du site www.enseignement.be

Adapter l'évaluation à un apprentissage centré sur l'acquisition des compétences

2. Composition de chaque outil d'évaluation

L'outil d'évaluation se compose de deux parties.

2.1. Documents pour les élèves :

- **la consigne :** dans le cadre de l'évaluation de compétences, on proposera des tâches complexes (voir glossaire)**,**
- **les documents nécessaires pour accomplir la tâche**,
- **les critères d'évaluation**[2] **(et éventuellement les indicateurs généraux) qui seront utilisés et leur pondération (facultatif)**.

2.2. Documents pour le professeur :

- **la famille de tâches :**

On y désigne la famille de tâches dont l'outil proposé donne un exemple. Le lecteur est invité à consulter le document de présentation des familles de tâches constituées pour les différentes disciplines sur le site www.enseignement.be.

- **le titre de l'outil d'évaluation**,
- **le public cible** auquel il est destiné (degré, niveau, année)
- **les préalables à l'évaluation :**

Les préalables désignent les contenus, démarches et modalités spécifiques à l'outil présenté et indispensables à la réalisation de la tâche d'évaluation (consultation de documents, lecture préalable, préparation de laboratoire…).

- **les modalités de passation :**

Le temps de passation prévu, la forme du produit attendu, le rappel du (des) support(s) à traiter, du (des) document(s) ou des outils mis à la disposition des élèves et qui figurent dans les documents qui leur sont destinés (première partie)

- **les indices éventuels :**

Les indices visent à « débloquer » un élève confronté à une difficulté dans la résolution de la tâche proposée. Le recours aux indices par les élèves devra évidemment être pris en compte au moment de l'évaluation de leur copie. Ces indices peuvent être de trois ordres : des indices liés à des savoirs et des savoir-faire ; des indices liés à l'analyse même de la tâche (concernant l'identification des ressources à mobiliser ou leur intégration) ; des indices liés à la démarche à mettre en oeuvre. Dans le premier cas, l'indice pallie souvent un manque d'étude, dans le second un manque de la maitrise de la ou des compétence(s) visée(s) et dans le troisième une difficulté à structurer la démarche…

[2] Il devrait s'agir ici d'un rappel des critères déjà rencontrés par les élèves en cours d'apprentissage et donc de critères qui sont familiers aux élèves, notamment dans une perspective d'autoévaluation. Idéalement, ils ne devraient pas les découvrir à l'occasion de cet outil d'évaluation.

- **les compétences, savoirs et savoir-faire** évalués à l'aide de cet outil d'évaluation
- **les critères, indicateurs, niveaux de maitrise et une pondération,** présentée à titre indicatif .

Un **critère** est une **qualité attendue** de la production ou de la prestation de l'élève. Sa formulation doit donc exprimer cette qualité. Les critères restent les mêmes pour une même famille de tâches.

Les critères doivent être **pertinents**, **indépendants** et **peu nombreux**.

- Ils sont pertinents s'ils mettent en évidence les ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes) acquises par l'élève et s'ils permettent de vérifier son aptitude à intégrer et à organiser ses ressources afin d'accomplir la tâche complexe* qui lui est imposée.
- Ils sont indépendants quand l'échec ou la réussite pour un critère n'entraîne pas automatiquement l'échec ou la réussite pour un ou plusieurs autres critères.
- Les critères sont peu nombreux : six critères constituent un nombre maximum si l'on veut que les élèves les assimilent.

Sont considérés comme prioritaires les critères sur la base desquels on peut attester le degré de maitrise minimale d'une compétence dans le cadre d'une ou de plusieurs tâches déterminées.

Un **indicateur** est un signe **observable** et/ou **mesurable** grâce auquel on peut constater que la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée.

- Plusieurs indicateurs **judicieusement choisis,** mais **en nombre limité,** attestent que la qualité est bien présente.
- Les indicateurs peuvent varier en fonction de la spécificité des tâches complexes et du moment de l'évaluation.
- Sont appelés indicateurs de **dépassement**, ceux qui, au-delà du degré de maitrise d'un critère fixé, servent à déterminer un niveau d'excellence atteint.

La grille d'évaluation est complétée par une **pondération.** Elle indique à l'élève le niveau de compétences atteint.

Différentes méthodes de pondération sont possibles pour marquer l'importance relative des critères et des indicateurs. Quelle que soit la formulation adoptée, le principe suivant s'impose: un élève ne peut être considéré comme compétent s'il ne satisfait pas aux critères prioritaires de la tâche; il ne peut échouer s'il satisfait à ces mêmes critères. De même, certains indicateurs sont plus importants que d'autres.

- les indications qui permettent de **construire des outils d'évaluation similaires appartenant à la même famille**

Les **invariants** de la famille de tâches sont présentés dans cette dernière partie. Si toutes les tâches de la même famille présentent les mêmes invariants fondamentaux, certaines modulations permettent de créer différentes tâches complexes appartenant à la même famille.

3. Utilisation des outils d'évaluation

C'est pour aider les professeurs à adapter leur évaluation à un apprentissage centré sur l'acquisition de compétences que ces outils d'évaluation sont proposés.

Ils se prêtent à une utilisation souple afin de permettre à chaque professeur, à chaque équipe de professeurs, de préparer l'évaluation des compétences des élèves.

Les élèves doivent être familiarisés à un type d'évaluation correspondant aux types de tâches fréquemment abordées en situation d'apprentissage. L'exemple d'épreuve auquel les élèves sont confrontés n'est alors qu'une occasion de plus, dans un contexte d'évaluation particulier (évaluation formative, évaluation sommative, éventuellement une session d'examen), de montrer leurs compétences en accomplissant une tâche semblable à celles qu'ils ont dû accomplir en situation d'apprentissage. Cette tâche leur paraitra familière, tout en n'étant « *ni tout à fait la même, ni tout à fait une autre* ». C'est ce type d'évaluation des compétences que la Commission entend promouvoir en proposant ces outils.

Les outils d'évaluation ont été élaborés par des groupes de professeurs issus des différents réseaux d'enseignement qui travaillent sous la responsabilité d'une commission interréseaux. Avant d'être mis à la disposition des professeurs, ils ont été testés dans des classes des différents réseaux et ajustés en conséquence.

Ces outils proposent des situations d'évaluation fondées sur les *référentiels des compétences et savoirs requis* qui s'imposent à tous. Dès lors, ils sont utilisables quelles que soient les orientations méthodologiques définies par les différents réseaux dans les programmes qui régissent l'enseignement des établissements qu'ils organisent.

Les professeurs et les équipes de professeurs sont donc invités à s'en inspirer, pour proposer à leurs élèves leurs propres épreuves d'évaluation dans les limites du « niveau » fixé. Ils les adapteront, si nécessaire, aux indications des programmes de leur réseau d'enseignement.

Une deuxième invitation est faite aux utilisateurs, celle de collaborer à l'affinement des outils d'évaluation préparés par la Commission en profitant de la rubrique « nous contacter » (au bas de la page d'introduction des outils d'évaluation des deuxième et troisième degrés) pour expliquer l'usage qu'ils font de ces outils, pour dire la satisfaction qu'ils en ont retirée, ou son contraire, pour décrire les adaptations qu'ils ont opérées, pour proposer des suggestions d'amélioration ou de recherches concernant d'autres tâches à proposer…

4. Glossaire

Compétence

« Aptitude à mettre en oeuvre un ensemble organisé des savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches » (article 5, 1° du décret « Missions » du 24 juillet 97)
On peut utiliser une tâche complexe en situation d'apprentissage et en situation d'évaluation.

Compétences terminales et savoirs requis dans une discipline

Référentiel commun des compétences et des savoirs à acquérir à la fin des Humanités générales et technologiques dans la discipline qui est précisée. Les référentiels ont été construits par des groupes d'enseignants de tous les réseaux et adoptés par le parlement de la Communauté française

Critère d'évaluation

Un critère est une qualité attendue de la production ou de la prestation de l'élève. La formulation doit donc préciser cette qualité. Les critères restent inchangés pour les tâches complexes relevant de la même famille.

Famille de tâches

Chaque famille de tâches trouve son unité dans le respect d'un certain nombre d'invariants qui la distinguent d'une autre. Selon les disciplines et/ou les situations, chaque famille de tâches porte sur une compétence ou un ensemble de compétences.

Indicateur d'évaluation

Un indicateur est un signe observable à partir duquel on peut percevoir que la qualité exprimée dans le critère est bien rencontrée. Un nombre limité d'indicateurs permet de contextualiser un critère. Si les critères restent toujours les mêmes pour une famille de tâches, par contre les indicateurs sont généralement spécifiques à chaque tâche complexe proposée et sont liés au moment de l'apprentissage considéré.

Indice

Un indice est une aide apportée à l'élève au cours de la réalisation de la tâche.

Invariant

Chaque famille de tâches est structurée par des invariants, c'est à dire les caractéristiques qui la fondent. Il convient de respecter les limites imposées par ces invariants fondamentaux quand on opère les variations relatives aux différents contextes des exemples de tâches, faute de quoi, on risque de sortir de la famille de tâches.

Tâche complexe

Une tâche complexe exige la mobilisation et l'organisation d'une série de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) acquises précédemment. Elle se définit en outre par :

- son ouverture : elle peut être effectuée par différentes démarches et/ou éventuellement conduire à différents résultats. Sa réalisation n'est ni automatique, ni algorithmique, elle doit donc faire l'objet d'une analyse, d'un jugement de pertinence de la part de l'élève ;
- son caractère inédit : elle présente les mêmes invariants mais pas nécessairement les mêmes paramètres que des tâches réalisées en cours d'apprentissage. Si la tâche a déjà été réalisée précédemment en classe, l'élève est seulement invité à reproduire ce qu'il a déjà fait;
- son caractère non guidé : une consigne ne cite ni les ressources à utiliser ni les démarches à mettre en œuvre, elle doit seulement expliciter les attentes des concepteurs de l'épreuve et, surtout, fournir les aspects arbitraires de la tâche.

Annexe 3

CRÉER DES GRILLES D'ÉVALUATION

1. Tâche-problème ☺

Contexte

Vous préparez avec vos collègues les épreuves d'évaluation de l'examen de Noël.

Tâche

- Rédigez une tâche d'expression écrite ou d'expression orale (ou choisissez-en une que vous avez proposée à vos élèves).
- Faites une proposition de grille d'évaluation en vous aidant des grilles proposées dans le portefeuille de documentation ci-après et des outils proposés dans le présent document.
  (Si vous le souhaitez vous pouvez également partir d'une grille déjà élaborée par l'un(e) d'entre vous et la modifier si nécessaire)

2. Portefeuille de documentation

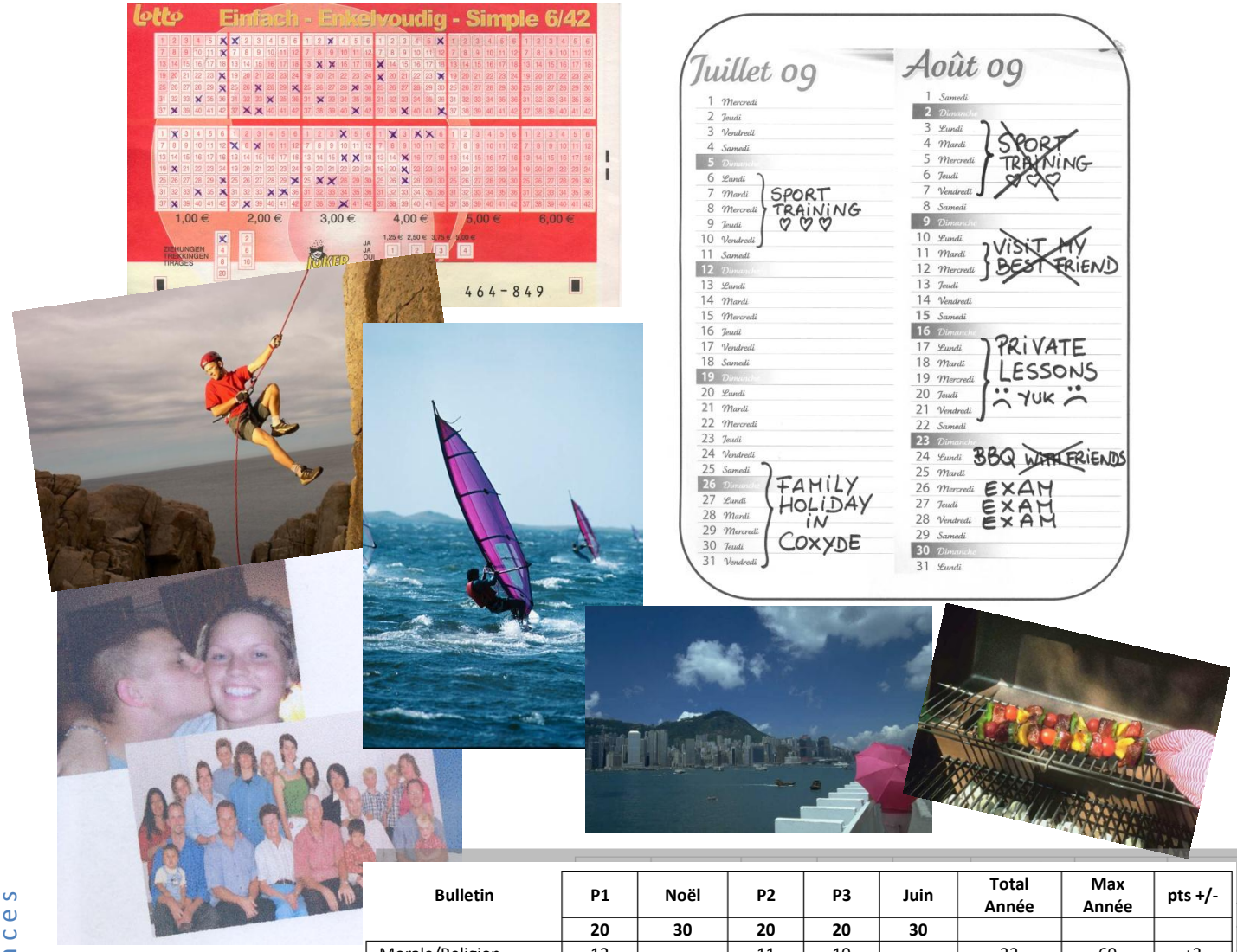
Tâches d'expression écrite

Eline Bettens et Stéphanie Luyckx
Document de travail CAF – Langues germaniques

Exemple 1 - Tâche proposée par les enseignants (2ème degré)

Situation:
Nous sommes maintenant le 30 juin. Tu n'as plus écrit à ton correspondant anglais depuis quelques temps et il/elle s'inquiète de ne plus avoir de tes nouvelles.

Tâche:
Écris-lui un e-mail (environ 200 mots) et raconte-lui comment se sont passés tes examens, tes projets de vacances, etc.… Tu dois pour ce faire utiliser les informations de cette page de la manière qui t'arrange le mieux, mais tu dois être honnête avec ton correspondant. Il faut donc lui avouer que tu n'as pas bien réussi tes examens et que certains projets de vacances s'en trouvent modifiés.



Bulletin	P1	Noël	P2	P3	Juin	Total Année	Max Année	pts +/-
	20	**30**	**20**	**20**	**30**			
Morale/Religion	12		11	10		33	60	+3
Français	13	19	15	13	18	78	120	+18
Histoire	**9**	16	10	**9**	**12**	**56**	120	**-4**
Géographie	14	21	13	14	19	81	120	+21
Math	**9**	**14**	10	**8**	**12**	**53**	120	**-7**
Anglais 1	14	18	14	14	17	77	120	+17
Néerl/All 2	13	19	13	13	19	77	120	+17
Sciences	**9**	15	**9**	**9**	**13**	**55**	120	**-5**
Option scient.	16		17	17		50	60	+20

		✕
From :		
To :		
Subject :		

Grille d'évaluation

Critères	Indicateurs	Niveau de maîtrise	Points
Respect de la tâche (critère prioritaire)	Respect des caractéristiques du texte narratif.		
	• utilisation adéquate de mots liens variés	inexistants – peu nombreux - nombreux	0 1 2
	• 2§ au moins + intro et finale de la lettre	non/ partiellement / oui	0 1 2
	• Les faits relatés sont	nombreux et pertinents (au moins 6 idées)	5
		peu nombreux mais pertinents (au moins 3)	3
		nombreux mais peu pertinents	2
		peu nombreux et peu pertinents	1
	• respect des images/consignes	non/ partiellement / oui	0 1 3
	• Logique – vraisemblance –	jamais – parfois illogique – tjs logique	0 0,5 1
	Respect de la longueur de texte: min 180; max 220 mots	non / oui	-3 0
			/13
Respect des caractéristiques de la langue écrite (critère prioritaire)	Richesse et adéquation du lexique	utilisation adéquate, variée du vocabulaire + utilisation de nv mots appris cette année	10
		utilisation adéquate et variée du vocabulaire	8
		1 grande partie du vocabulaire est bien utilisée	6
		usage satisfaisant du vocabulaire	5
		vocabulaire inadéquat ou trop pauvre	2
	Orthographe	+ 5 erreurs / 2<erreurs<5 / 1 ou 2/ 0 erreurs	0 1 2 3
	Correction des formes grammaticales		
	• emploi des temps	toujours correct	5
		1 ou 2 erreurs d'emploi	4
		au moins 1 erreur de formation / ou + de 2 erreurs d'emploi	2 3
		nombreuses erreurs d'emploi et/ou de formation	0 1
	• ordre des mots de la phrase		0 1 2
	• grammaire générale (adj, prépositions, articles, …)	aucune erreur	6
		erreurs peu fréquentes et qui ne nuisent pas à la compréhension (max. 4)	5
		quelques erreurs (max. 8)	3
		beaucoup d'erreurs (max. 10)	2
		de nombreuses erreurs qui nuisent à la compréhension (+ de 10)	0 1
	• complexité des structures: présence de relatives	non / oui	0 1
			/27
TOTAL			**/40**

Exemple 2 – Outils d'évaluation du 1er degré, allemand

Contexte :

Pendant le congé de Carnaval, tu as passé un week-end à la côte belge avec tes parents. Durant ce séjour, tu as fait la connaissance d'un(e) allemand(e). Vous avez rapidement lié amitié. Il/elle t'a invité(e) à passer quelques jours chez lui/elle pendant les vacances de Pâques. Tu séjournes à Nürnberg du 2 au 8 avril.
Ton professeur de langues a demandé que tu lui envoies une carte postale.

Tâche :

Écris une carte postale en allemand à ton professeur.
Décris l'endroit où tu séjournes.
Raconte-lui comment ton séjour se déroule.
Renseigne-le sur les activités que tu as réalisées avec ton/ta correspondant(e) selon tes préférences par rapport à la météo.
Parle-lui de tes projets pour la fin du séjour.

<table>
<tr><th>CRITÈRES</th><th>NIVEAUX DE MAÎTRISE</th><th>EXPLICITATIONS</th></tr>
<tr>
<td>1.Consigne respectée et contenu approprié</td>
<td>
<table>
<tr><td>A</td><td>La tâche est très bien accomplie en respectant le type d'écrit. Le contenu est approprié au contexte du document support et conforme à la consigne. <u>Les 4 aspects demandés</u> ont été traités.</td></tr>
<tr><td>B</td><td>La tâche est accomplie en respectant le type d'écrit. Le contenu est approprié au contexte décrit dans le document support et est conforme à la consigne. <u>Au moins 3 aspects demandés</u> ont été traités.</td></tr>
<tr><td>C</td><td>La tâche est partiellement accomplie et/ou le type d'écrit n'est pas respecté. Le contenu est globalement inapproprié et/ou n'est pas entièrement conforme à la consigne. <u>Au moins 2 aspects demandés</u> ont été traités.</td></tr>
<tr><td>D</td><td>La tâche n'est pas ou insuffisamment accomplie et/ou le type d'écrit n'est pas respecté et/ou le contenu est inapproprié. <u>Moins de 2 aspects demandés</u> dans la consigne ont été traités.</td></tr>
</table>
</td>
<td>Les aspects demandés ont été traités :

▪ description du séjour
▪ déroulement du séjour
▪ activités de la semaine
▪ projets</td>
</tr>
<tr>
<td>2.Compréhensibilité et logique du message
Le critère est considéré comme globalement maîtrisé (A/B) si aucun des sous-niveaux ne se situe en C ou D</td>
<td>
<table>
<tr><td>A</td><td>Le texte est facilement compréhensible et <u>ne nécessite aucune interprétation de la part du lecteur (1)</u> .</td></tr>
<tr><td>B</td><td>Le texte est compréhensible et <u>ne nécessite qu'une interprétation minimale de la part du lecteur (2)</u> .</td></tr>
<tr><td>C</td><td>Le texte est souvent incompréhensible et nécessite une interprétation de la part du lecteur.</td></tr>
<tr><td>D</td><td>Le texte est incompréhensible.</td></tr>
</table>
<table>
<tr><td>A</td><td>Les idées sont denses, bien développées, bien organisées et présentées de manière personnelle. Les mots liens et la ponctuation sont correctement utilisés.</td></tr>
<tr><td>B</td><td>Les idées sont adéquatement développées ; toutefois elles ne sont pas toujours séquencées en paragraphes. Quelques idées sont redondantes. Quelques mots liens sont utilisés à bon escient, la ponctuation est la plupart du temps adéquate.</td></tr>
<tr><td>C</td><td>La structure du texte est anarchique. Les idées ne sont pas suffisamment développées et/ou présentées dans un ordre peu clair. Peu de mots liens sont employés et la ponctuation est souvent inadéquate.</td></tr>
<tr><td>D</td><td>La structure du texte est anarchique. Les idées ne sont pas développées et elles sont présentées sans aucune logique. Peu de mots liens sont employés à bon escient ou aucun mot lien n'est employé et la ponctuation est souvent absente.</td></tr>
</table>
</td>
<td>(1)
- Le lecteur/la lectrice ne doit pas interrompre sa lecture pour trouver par déduction et d'après le contexte ce que l'élève a voulu signifier.
- Le lecteur/la lectrice n'est pas amené(e) à deviner le sens d'une phrase à partir d'un ensemble de mots qui transmettent le contenu mais sans véritable structure grammaticale.
(2)
- Le lecteur/la lectrice est parfois (maximum 1X) contraint(e) d'interrompre sa lecture pour déduire d'après le contexte ce que l'élève a voulu exprimer.
OU
- Le lecteur/la lectrice est parfois (maximum 1X) contraint(e) de deviner le sens d'une phrase à partir d'un ensemble de mots qui transmettent le contenu mais sans véritable
structure grammaticale.</td>
</tr>
</table>

3. Richesse et adéquation du vocabulaire	**A** Le vocabulaire utilisé est riche ; des expressions idiomatiques sont employées adéquatement. **ET/OU** Il y a ***peu / pas d'erreurs*** ***(1)*** d'orthographe. **B** Le lexique employé est adéquat et précis. **ET/OU** L'orthographe est correcte ***la plupart du temps***. ***(2)*** **C** Le lexique employé est assez inadéquat et/ou imprécis. **ET/OU** L'orthographe est ***souvent incorrecte***. ***(3)*** **D** Le lexique employé est inadéquat et/ou imprécis. **ET/OU** L'orthographe est ***incorrecte.*** ***(4)***	***(1) 3*** erreurs différentes dans le texte ***(2) 6*** erreurs différentes dans le texte ***(3)*** + de 6 erreurs différentes dans le texte ***(4)*** + de 10 erreurs différentes dans le texte
4.Mécanismes linguistiques et grammaire	**A** Les formes et les structures grammaticales de la langue sont maîtrisées de manière constante et des structures plus élaborées sont utilisées occasionnellement et correctement. **B** Les formes et les ***structures grammaticales simples*** de la langue sont maîtrisées. **C** Les formes et les structures grammaticales simples de la langue sont mal maîtrisées. La plupart des phrases comportent des erreurs graves qui exigent de faire appel à beaucoup d'interprétation pour en deviner le sens. **D** Les formes et les structures grammaticales simples de la langue ne sont pas maîtrisées. La langue maternelle est utilisée de manière excessive pour transmettre le message.	. passé, présent, futur

Exemple 3 – Tâche proposée par les enseignants (2ème degré)

Situation:
En rentrant de vacances, tu trouves une carte postale de ton correspondant. Ses vacances ont été merveilleuses. Les tiennes par contre ont été catastrophiques

Tâche:
Envoie-lui un mail dans lequel tu racontes ces vacances ratées (een rotvakantie) en 15 à 20 lignes.
Attention : veille à respecter :

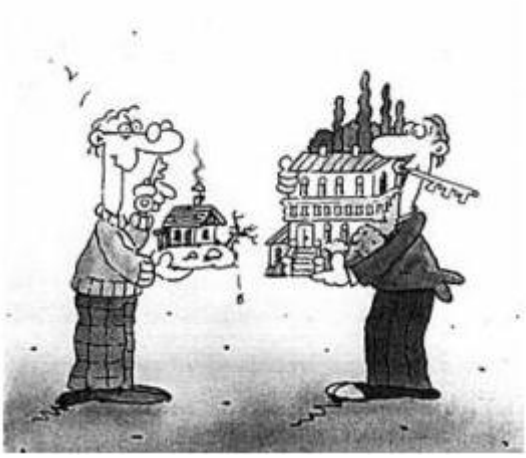
- la logique (interne) de l'histoire ;
- la présence d'actions, péripéties ;
- la présence de ressenti (émotions) ;
- la présence d'une situation d'arrivée.

Grille d'évaluation

- Respect de la tâche :
  - logique : 0 – 1 – 2
  - actions : 0 – 1 – 2 – 3 /9
  - ressentis : 0 – 1 – 2
  - situations d'arrivée : 0 – 1 – 2
- Langue :
  - vocabulaire : correction : 0 – 1 – 2 – 3
    richesse : 0 – 1 – 2 – 3
  - Grammaire : correction : 0 – 1 – 2 – 3 /11
    complexité : 0 – 1 – 3

TOTAL /20

Exemple 4 – Tâche proposée par les enseignants (2ème et 3ème degré)



Echanger son logement pour les vacances: une formule qui gagne du terrain.
Toi aussi, tu t'es lancé(e) dans l'aventure et maintenant, tu en fais le récit pour un site de «vacances autrement».

Pour être publié, ton témoignage doit compter ± 150 mots et mentionner les points suivants:

- les raisons qui t'ont poussé(e) à choisir cette formule de vacances ou les arguments qui t'ont convaincu(e);
- le récit complet de ta première expérience d'échange de logement (depuis l'inscription jusqu'à ton retour de vacances);
- les recommandations, conseils ou mises en garde que tu peux adresser aux amateurs éventuels.

Grille d'évaluation

RESPECT DE LA TÂCHE

- Contenu (tous les points couverts)	/4	/10
- Intelligibilité	/4	
- Respect de la longueur	/2	

LANGUE

- Richesse du vocabulaire	/2	/10
- Correction des formes grammaticales	/5	
- Orthographe d'usage et ponctuation	/1	
- Prise de risques (richesse des structures, …)	/2	

/20

Exemple 5 – Outils d'évaluation DS : Produire par écrit un message compréhensible à dominante argumentative

Consigne

Contexte:

Dans le cadre du voyage de fin de rhéto(*), ta classe avait réservé un séjour à Amsterdam, proposé dans la brochure d'un tour opérateur néerlandais. Cependant, ce que toi et tes condisciples avez vécu a été très différent de ce que le tour opérateur vous avait promis : *vous avez été de surprise désagréable en surprise désagréable.*

En outre, le tour opérateur « DROOMREIZEN » n'a donné suite à aucune de vos réclamations, ni sur place, ni au retour.

(*) de fin d'année (si 5e LM1)

Tâche:

Tu découvres dans une émission touristique que le tour opérateur « DROOMREIZEN » figure parmi les trois meilleurs voyagistes des Pays-Bas.

Excédé(e), tu rédiges une lettre de 150 mots minimum à insérer dans le courrier des lecteurs à destination du magazine « LEUK ». Tu contestes ce classement sur base de la mauvaise expérience que tu viens de vivre. Tu adresses ta lettre dûment argumentée à Madame Rijpma, responsable de la rubrique.

Tu disposes de 2 périodes de cours.

Tu disposes d'un dictionnaire bilingue pendant les 10 dernières minutes.

Grille d'évaluation

CRITERES	INDICATEURS	NIVEAUX DE MAITRISE		PONDERA-TION PROPOSEE	
1. Respect de la tâche	<u>Format de la lettre :</u>				
	- Présentation (Date, en-tête, formule de clôture, signature)	Respectée / Non respectée	De 1 à 0	**…/1**	
	- Découpage en paragraphes	Oui / non :	1 / 0	**…/1**	
	- Respect de la longueur du texte	150 mots: moins de 150 mots: 0	1	**…/1**	
					…/10
	<u>Intention de communication :</u>				
	- Introduction et conclusion pertinentes (Contestation du classement des tours opérateurs)		De 2 à 0	**…/2**	
	- Qualité de l'argumentation	- Arguments pertinents(*), variés et développés - Aucun argument pertinent(*)	De 5 à 0	**…/5**	
		(*) *Par rapport au contexte et à la consigne*			

2. Respect des caractéristiques de la langue écrite	<u>Adéquation du lexique et du registre de langue:</u>	- Toujours adéquats - Souvent inadéquats - Bon - Insuffisant	De 3 à 0	**…/3**	
	<u>Richesse(1) du lexique :</u> (Emploi d'expressions idiomatiques, d'adverbes, d'adjectifs, de synonymes…)		De 3 à 0	**…/3**	
	<u>Correction des formes grammaticales :</u>		De 5 à 0	**…/5**	
	<u>Richesse(1) des structures, prise de risques</u> : (Choix judicieux de structures simples et complexes)		De 5 à 0	**…/5**	**…/20**
	<u>Respect des caractéristiques linguistiques du texte argumentatif :</u> (Connecteurs et organisateurs textuels : mots liens, adverbes)		De 2 à 0	**…/2**	
	<u>Orthographe d'usage et ponctuation</u>		De 2 à 0	**…/2**	
			TOTAL	**…/30**	

(1) Richesse: *Variété des structures grammaticales et du vocabulaire dans les limites de ce qui a été vu en apprentissage (éventuellement enrichie par le recours au dictionnaire).*

CRITERES et indicateurs	**PONDERATION**	
Respect de la tâche		
• Format de la lettre		
- Présentation	**…/1**	
- Découpage en paragraphes	**…/1**	
- Respect de la longueur du texte	**…/1**	
		…/10
• Intention de communication		
- Introduction et conclusion pertinentes	**…/2**	
- Qualité de l'argumentation	**…/5**	
Respect des caractéristiques de la langue écrite		
• Adéquation du vocabulaire et du registre de langue	**…/3**	
• Richesse du vocabulaire	**…/3**	
• Correction des formes grammaticales	**…/5**	
• Choix judicieux de structures simples et complexes	**…/5**	**…/20**
• Respect des caractéristiques linguistiques du texte argumentatif	**…/2**	
• *Orthographe d'usage et ponctuation*	**…/2**	
		Total : … / 30

NB : Tu as travaillé avec des grilles d'évaluation en apprentissage. Le tableau ci-dessus en reprend les éléments essentiels avec leur pondération.

Exemple 6 – Tâche proposée par les enseignants (2ème et 3ème degré)

Tu trouves un concours sur internet qui te permettra de gagner un weekend pour deux à Londres. Pour ce faire, tu dois créer une publicité écrite pour Londres.
Les consignes sont les suivantes :
En **150 mots et en anglais**, écris une publicité sur Londres. Elle devra comporter **au moins 4 arguments variés**.
Tu peux parler de ce que tu as entendu dire de Londres, des quartiers ou des endroits intéressants, des légendes ou des histoires qui entourent la ville.
Structure tes idées et conclus ta publicité par un **slogan** accrocheur.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Grille d'évaluation

CRITERES	INDICATEURS	NIVEAUX DE MAITRISE	POINTS
Respect de la tâche	Respect des caractéristiques du texte narratif • Présence - d'arguments	Nombre suffisant et varié : 4 Arguments en nombre mais peu développés : 3 Nombre insuffisant – arguments variés : 2 Nombre suffisant mais même type d'arguments: 1 Nombre insuffisant : 0	**/4**
	- d'un slogan accrocheur	Très original – slogan – pas de slogan : 2 – 1 – 0	**/2**
	• Ensemble : logique et fond	Publicité cohérente et originale : 3 Logique respectée : 2 Le plus souvent respectée : 1 Rarement respectée : 0	**/3**
	Respect de la longueur du texte	150 mots et + : 1 Moins de 150 mots : 0	**/1**
Respect des caractéristiques de la langue écrite	Adéquation du lexique	Toujours adéquat : 3 Souvent adéquat : 2 Souvent inadéquat : 0	**/3**
	Richesse (1) du lexique (Emploi d'expressions idiomatiques, d'adverbes, d'adjectifs, de synonymes…)	TB : 3 Bon : 2 Suffisant : 1 Insuffisant : 0	**/3**
	Respect des caractéristiques linguistiques du texte narratif - mots liens, compléments, adverbes, … bien choisis et bien placés	0 – 1 – 2	**/5**
	- Concordance des temps	0- 1 – 2 - 3	
	Correction des formes grammaticales (phrases simples ou plus complexes)	0 – 1 – 2 - 3	**/3**
	Richesse (1) des structures, prise de risques (Choix judicieux de structures simples et complexes)	-Texte compréhensible: 4 - Erreurs dans les structures plus complexes / non 'connues' : 3 - Erreurs dans les structures complexes et simples: 1 – 2 -Beaucoup d'erreurs à incompréhensible : 0	**/4**
	Orthographe d'usage et ponctuation	De 2 à 0	**/2**
		TOTAL	**/30**

Exemple 7 – Grille d'évaluation de l'expression écrite proposée en son temps par l'inspection

- L'évaluation doit tenir compte du niveau des savoirs et savoir-faire en fin de 2ème année (cfr les socles, le vocabulaire, les fonctions et les points de grammaire).
- L'élève doit satisfaire à tous les critères d'une ligne pour être classé sur cette ligne (p.ex. : 5 – 6). S'il ne satisfait qu'à certains critères, il se situera sur la ligne en dessous (dans l'ex. : 3 – 4) Même la note de 10 admet que le travail ne soit pas parfait.

Echelle de notation	**Message** = réalisation des tâches = contenus compréhensibles = consignes respectées	**Langue** = grammaire = vocabulaire = orthographe	**Mise en forme** = structuration générale = paragraphes = ponctuation = majuscules/minuscules	**Style** = adaptation au type d'écrit
9 - 10	• réalise les tâches • se fait bien comprendre • respecte les consignes	• langue suffisamment riche même si • pas entièrement correcte	• mise en forme le plus souvent correcte	• le style correspond généralement bien au type d'écrit
7 – 8				
5 – 6	• réalise la plupart des tâches • se fait le plus souvent bien comprendre • respecte les consignes en partie	• langue incorrecte ou limitée • vocabulaire limité ou parfois inadéquat • peu ou pas de stratégies de compensation	• mise en forme partiellement incorrecte	• le style d'écrit ne correspond pas toujours bien au type d'écrit
3 – 4				
1 – 2	• ne réalise pas la plupart des tâches • n'arrive généralement pas à se faire comprendre • ne respecte pas les consignes	• grosses et/ou très nombreuses erreurs et lacunes	• grosses et/ou nombreuses erreurs et lacunes dans la mise en forme	• style non adapté au type d'écrit
0				

Tâches d'expression orale

Eline Bettens et Stéphanie Luyckx
Document de travail CAF – Langues germaniques

Exemple 1 – tâche proposée par les enseignants (2ème et 3ème degré)

Situation :

Ton ami(e) et toi vous retrouvez dans la même situation : vous devez rendre un travail mais la copie papier est déchirée. Chacun de vous deux pense que c'est de la faute de l'autre.

Tâche :

- Individuellement, tu prépares tes arguments pour te défendre face à ton ami : tu penses à ce que tu faisais la dernière fois que tu as pris le travail, où tu l'as posé, etc. Tu penses à ce que ton ami a pu faire pour l'abîmer, … Eventuellement, tu prends note de **5 mots clés** pour te souvenir de tes idées.
- Ensuite, tu rejoins ton ami(e) et tu le confrontes en exposant tes arguments et réfutant les siens. Tu lui suggères également ce qu'il devrait faire pour réparer son erreur. Finalement, vous essayez de trouver une solution afin que votre travail soit prêt pour le lendemain.

Grille d'évaluation

CRITERES et INDICATEURS	PONDERATION	
1. Respect de l a tâche • Fluidité de l'interaction • Respect du type de production • Contrainte	 …/6 …/5 …/3	…/14
2. Qualité de la langue • Richesse /Correction - Vocabulaire - Grammaire • Prononciation / Intonation • Débit / Rythme	 …/5 …/5 …/3 …/3	…/16
		TOTAL …/30

Exemple 2 – Outils d'évaluation (DS) Produire, oralement, un message compréhensible à dominante argumentative

Contexte :

Ta classe a rédigé un article intitulé *« What makes advertising effective ? »* qui doit paraître dans le prochain numéro du journal de l'école.

Deux autres camarades et toi-même avez été désignés pour illustrer cet article par un exemple de publicité que vous trouvez significatif.

Tu as sélectionné une pub pour la soumettre au groupe.

Malheureusement, un de vous trois ne peut être présent mais il/elle a laissé une enveloppe contenant la pub de son choix.

Tâche :

A vous deux, vous devez choisir l'exemple à retenir.

- Présente ta pub et explique ton choix à ton partenaire qui fait de même.
- Ouvrez ensuite l'enveloppe laissée par l'élève absent(e) et échangez vos avis sur son choix.
- Comparez les qualités de chacun des documents.
- Vous ne pouvez retenir qu'une seule pub : négociez en utilisant une série d'arguments et de contre-arguments.

Critères	Indicateurs	Niveaux de maîtrise	Pondération	
1. Respect de la tâche	• **Fluidité de l'interaction** - **Attitude communicative :** ▪ Prise en compte de l'interlocuteur (L'élève participe à l'interaction, permet au partenaire de s'exprimer et tient compte de ses propos.) ▪ Maintien du contact visuel avec le partenaire ▪ Gestuelle adéquate - **Prise d'initiatives** - **Compréhension mutuelle :** ▪ Chaque partenaire s'assure que son interlocuteur le comprend (si besoin : redondance, reformulation, interpellation…). ▪ Chaque partenaire manifeste ou s'assure de sa propre compréhension (si besoin : demander de parler plus lentement, de reformuler…).	0 - 2 - 4 - 6 - 8 - 10	/10	**/20**
	• **Production de type argumentatif** Présence d'arguments et/ou de contre-arguments, d'exemples et de rapports logiques entre les idées.	- Aucune 0 - Argumentation peu développée et non pertinente*(*)* 2 - Argumentation développée mais non pertinente 4 - Argumentation peu développée, pertinente, mais banale 6 - Argumentation relativement développée, pertinente et fine 8 - Argumentation développée, pertinente et fine 10 *(*) par rapport à la conversation et à la consigne* (Aura zéro pour ce critère, l'élève dont la production est insuffisante pour pouvoir être évaluée.)	/10	

2. Qualité de la langue	• **Richesse / Correction** - **lexicale**	- Vocabulaire insuffisant (l'élève ne trouve pas ses mots ou a recours au français 0 - Vocabulaire limité, imprécis voire inadéquat 1 - Vocabulaire adéquat mais peu varié 3 - Vocabulaire adéquat et varié 5	/5	
	- **grammaticale**	- Non respect des structures de base rendant la communication pratiquement impossible 0 - Respect insuffisant des structures de base rendant la communication difficile 1 - Structures de base correctes, erreurs n'entravant pas la communication 3 - Structures riches et variées, peu d'erreurs 5	/5	**/20**
	• **Prononciation / Intonation**	- Nombreuses erreurs nuisant à la compréhension 0 - Quelques erreurs nuisant à la compréhension 1 - Peu d'erreurs qui n'entravent pas la compréhension 3 - Très peu d'erreurs 5	/5	
	• **Débit / Rythme**	Débit très saccadé avec des blancs ou une lenteur excessive 0 - Hésitations entravant la communication 1 - Rythme assez fluide, quelques hesitations n'entravant pas la communication 3 - Rythme fluide, débit très naturel 5	…/5	

TOTAL : … / 40

Critères d'évaluation et pondération (grille simplifiée)

CRITERES et INDICATEURS	**PONDERATION**	
1. Respect de la tâche		
▪ Fluidité de l'interaction	**…/10**	
▪ Respect du type de production	**…/10**	**… / 20**
2. Qualité de la langue		
▪ Richesse / Correction		
- Vocabulaire	**…/5**	
- Grammaire	**…/5**	**… / 20**
▪ Prononciation / Intonation	**…/5**	
▪ Débit / Rythme	**…/5**	
		Total … / 40

NB : Tu as travaillé avec des grilles d'évaluation en apprentissage. Le tableau ci-dessus en reprend les éléments essentiels avec leur pondération.

Exemple 3 – Tâche proposée pour le 1er degré différentié – Document CAF

Contexte :
Le voisin de l'un de vous accueille son/sa correspondant(e) néerlandophone pour quelques jours de vacances. L'autre est le/la correspondant(e) néerlandophone.

Tâche :
Faites connaissance. Donnez et demandez des informations personnelles. (5 informations minimum)

Tâche réalisée A collecté et donné 5 infos A collecté et donné 4 informations A collecté et donné 3 informations A collecté et donné 2 informations A collecté et donné 1 information Tâche non réalisée	**/5**
Correction langagière (grammaire, prononciation) Pas d'erreur Peu d'erreur Beaucoup d'erreurs Presque tout est fautif Le message n'est pas compréhensible	**/4**
Stratégies de communication L'élève se tourne vers son partenaire L'élève n'abandonne pas ses idées L'élève s'assure que l'autre a compris	**/1**
TOTAL	**/10**

Exemple 4 – Outils d'évaluation (1er degré)

1. Contexte

Ton ami(e) anglais(e), Alison/Peter Brown, vient passer quelques jours de vacances dans ta famille pour parfaire ses connaissances en français. C'est sa première visite en Belgique.
Il/elle fera le voyage en train et tu avais pensé aller l'accueillir à la gare. Malheureusement, tu n'es pas disponible au moment de son arrivée. C'est ton voisin qui ira le/la chercher à la gare. Le rendez-vous est fixé au parking situé près de la gare des bus.

2. Tâche

Laisse un message (+/- 2 minutes) sur le répondeur de ton ami(e) pour le mettre au courant de la situation. Dans le portefeuille de documentation tu trouveras le plan de la ville, les coordonnées et la photo de ta voisine ainsi que la photo de sa voiture. Utilise ces informations pour que ton ami(e) puisse retrouver aisément ta voisine

	RÉALISATION DE LA TÂCHE	MESSAGE COMPRÉHENSIBLE ET COHÉRENT	EXACTITUDE ET CORRECTION DE LA LANGUE	RYTHME, DÉBIT ET PRONONCIATION
A	Le message répond aux exigences de la consigne : - chemin de la gare au lieu de rendez-vous expliqué - description du voisin - description du véhicule - numéro d'immatriculation de véhicule - numéro de téléphone du voisin mentionné Tous les éléments de la consigne sont mentionnés ET expliqués.	L'ensemble du message est compréhensible <u>sans interprétation</u>. L'exposé est structuré. Les idées sont pertinentes et bien développées. L'exposé s'enchaîne généralement de manière cohérente.	Le vocabulaire et les structures grammaticales sont variés. Les erreurs lexicales et grammaticales sont peu nombreuses et n'entravent pas la compréhension du message.	Le message est livré avec aisance, sans longues pauses ou hésitations. La prononciation, l'intonation et la fluidité ne perturbent pas la communication.
B	Au moins 4 éléments de la consigne sont mentionnés et expliqués.	L'ensemble du message est compréhensible <u>sans nécessiter trop d'interprétation</u>. **(1)** L'exposé est structuré (introduction, développement, conclusion). Les idées sont pour la plupart pertinentes et certaines sont développées. La cohérence de l'exposé est quelque fois défaillante.	L'élève utilise un vocabulaire et/ou des structures grammaticales appropriées avec des erreurs occasionnelles. Les erreurs lexicales et grammaticales sont peu nombreuses et n'entravent pas la compréhension du message.	Le message est livré avec quelques pauses ou hésitations. La prononciation, l'intonation et la fluidité ne perturbent que rarement la communication.

C	Moins de 4 éléments de la consigne sont mentionnés et expliqués	La plus grande partie du message n'est compréhensible qu'avec beaucoup d'interprétation. L'exposé n'est pas toujours structuré. L'élève exprime au moins une idée complète par une phrase bien construite qui tient compte du contexte.	L'élève utilise parfois un vocabulaire et des structures inappropriés. Les erreurs lexicales et grammaticales entravent la compréhension du message.	La conversation est livrée avec de longues pauses ou hésitations. La prononciation, l'intonation et le débit perturbent souvent la communication.
D	Le message ne comprend que quelques éléments disparates ou ne répond pas aux exigences de la consigne.	La plus grande partie du message est incompréhensible et/ou l'exposé n'est pas structuré.	L'élève commet beaucoup d'erreurs de vocabulaire et de structures grammaticales. Les erreurs lexicales et grammaticales empêchent la compréhension.	La conversation est interrompue par de nombreuses pauses ou hésitations. La prononciation, l'intonation et la fluidité empêchent la communication.

(1) ● On parle d'interprétation **quand** :
- un mot-clé est exprimé en français et/ou
- la prononciation d'un mot-clé est inintelligible et/ou
- l'élève est incapable d'exprimer des idées complètes de façon autonome et/ou;
- le discours est globalement composé de mots qui ne forment pas vraiment de phrases.

● On considère qu'il y a peu d'interprétation si un ou deux de ces éléments est présent.
● On parlera de trop d'interprétation quand il y a une présence massive de ces éléments

Exemple 5 – Outils d'évaluation (DS) : Produire oralement, en interaction, un message compréhensible à dominante descriptive / informative

Consigne

Elève A	Elève B
Contexte : Tu es francophone, tu es venu(e) passer quelques jours chez ton/ta correspondant(e) néerlandophone (**B**). Vous prolongez la conversation à table après le petit déjeuner. Les parents de **B** sont partis au travail. Tu les trouves vraiment très «cool ». **Tâche : (NB : 5 à 10 minutes de conversation)** **Tu commences la conversation en exprimant à ton/ta correspondant(e) le bien que tu penses de ses parents**, surtout par rapport aux tiens avec qui tu as parfois des difficultés. **Tu** lui **donnes deux exemples de sources de conflit(s)** avec tes parents (Quand ?… Où ?… Pourquoi ?… Avec quelles conséquences ?…). Tu peux, bien entendu, tout inventer ! **Tu expliques à B comment tu te sens** face à ces problèmes. **Tu réagis aux propos de B** : n'hésite pas à lui demander des précisions. **Si tu manques d'inspiration**, … tu peux choisir un ou deux sujets de conflits parmi les suivants (entoure les ou inscris ceux dont tu as l'intention de parler à l'endroit prévu) : - *argent de poche* - *partir sans tes parents* - *participation à la vie quotidienne de la maison : aides à donner, tâches ménagères* - *choix des programmes télé*	**Contexte :** Tu es néerlandophone, ton/ta correspondant(e) francophone (**A**) est depuis quelques jours chez toi. Vous prolongez la conversation à table après le petit déjeuner. Tes parents sont déjà partis au travail. **A** les trouve vraiment très « cool ». Tu n'es pas entièrement de son avis. **Tâche : (NB : 5 à 10 minutes de conversation)** **Tu réagis aux propos de A et tu** lui **donnes deux exemples de sources de conflit(s)** avec tes parents. (Quand ?… Où ?… Pourquoi ?… Avec quelles conséquences ?…). Tu peux, bien entendu, tout inventer ! **Tu expliques à A comment tu te sens** face à ces problèmes **Tu réagis aux propos de A** : n'hésite pas à demander des précisions. **Termine la conversation de façon logique**. **Si tu manques d'inspiration, …** tu peux choisir un ou deux sujets de conflits parmi les suivants (entoure les ou inscris ceux dont tu as l'intention de parler à l'endroit prévu) : - *sorties* - *résultats scolaires* - *ne pas partir avec les parents et rester à la maison* - *achat d'une mobylette (…)* - … - …

- …	

CRITERES et INDICATEURS	**PONDERATION**	
1. Respect de la tâche		
▪ Fluidité de l'interaction	**…/10**	**… / 20**
▪ Respect du type de production	**…/10**	
2. Qualité de la langue		
▪ Richesse/Correction		
- Vocabulaire	**…/5**	
- Grammaire	**…/5**	**… / 20**
▪ Prononciation/intonation	**…/5**	
▪ Débit/rythme	**…/5**	
		Total … / 40

CRITERES	INDICATEURS	NIVEAUX DE MAITRISE	PONDERATION PROPOSEE	
1. Respect de la tâche	• **Fluidité de l'interaction** - **Attitude communicative :** ▪ Prise en compte de l'interlocuteur (L'élève participe à l'interaction, permet au partenaire de s'exprimer et tient compte de ses propos.) ▪ Maintien du contact visuel avec le partenaire ▪ Gestuelle adéquate - **Prise d'initiatives** Relancer la conversation, acquiescer… - **Compréhension mutuelle :** ▪ Chaque partenaire s'assure que son interlocuteur le comprend (si besoin : répétition, interpellation…). ▪ Chaque partenaire manifeste ou s'assure de sa propre compréhension (si besoin : demander de parler plus lentement, de répéter…).	0 – 2 – 4 – 6 – 8 – 10	**…/10**	**…/20**

	• **Production de type descriptif / informatif** a) Nommer les problèmes… - leurs différentes composantes - et leurs caractéristiques	- Aucun problème évoqué 0 - Les problèmes sont nommés 1 à 2.5 - Les composantes des problèmes apparaissent 3 à 4.5 - les composantes elles-mêmes sont caractérisées 5 à 7	**…/7**	
	b) Exprimer le ressenti	0 – 1 – 2 – 3	**…/3**	
2. Qualité de la langue (Aura zéro pour ce critère, l'élève dont la production est insuffisante pour pouvoir être évaluée.)	• **Richesse/correction** - **lexicale**	- Vocabulaire insuffisant (l'élève ne trouve pas ses mots ou a recours au français) 0 - Vocabulaire limité, imprécis voire inadéquat 1 à 2 - Vocabulaire adéquat mais peu varié 3 à 4 - Vocabulaire adéquat et varié 5	**…/5**	
	- **grammaticale**	- Non respect des structures de base rendant la communication pratiquement impossible 0 - Respect insuffisant des structures de base rendant la communication difficile 1 à 2 - Structures de base correctes, erreurs n'entravant pas la communication 3 à 4 Structures riches et variées, peu d'erreurs 5	**…/5**	**…/20**

	• **Prononciation/intonation** • **Débit/rythme**	- Nombreuses erreurs nuisant à la compréhension 0 Quelques erreurs nuisant à la compréhension 1 à 2 - Peu d'erreurs qui n'entravent pas la compréhension 3 à 4 - Très peu d'erreurs 5 - Débit très saccadé avec des blancs ou une lenteur excessive 0 - Hésitations entravant la communication 1 à 2 - Rythme assez fluide, quelques hésitations n'entravant pas la communication 3 à 4 - Rythme fluide, débit très naturel 5	**…/5** **…/5**	
TOTAL				**…/40**

Exemple 6 – Grille d'évaluation de l'expression orale proposée en son temps par l'inspection

Echelle de notation	Message = réalisation des tâches = contenus compréhensibles transmis	Langue = grammaire et vocabulaire = stratégies de compréhension et de réparation	Prononciation = accentuation = intonation	Aisance = débit = liaisons entre les mots
9 - 10	• réalise les tâches • se fait bien comprendre	• stratégies efficaces • langue suffisamment riche même si • pas entièrement correcte	• facile à comprendre même si • pas entièrement correcte	• hésitations mais qui • ne fatiguent pas l'interlocuteur
7 – 8				
5 – 6	• réalise la plupart des tâches • se fait le plus souvent bien comprendre	• langue incorrecte ou limitée • stratégies pas toujours efficaces	• parfois difficile à comprendre • prosodie souvent non respectée	• longues hésitations qui • fatiguent l'interlocuteur
3 – 4				
1 – 2	• ne réalise pas la plupart des tâches • n'arrive généralement pas à se faire comprendre	• grosses et/ou très nombreuses erreurs • stratégies inefficaces	• le plus souvent inintelligible	• peu de langage structuré
0				

Tâches de compréhension à l'audition

Eline Bettens et Stéphanie Luyckx
Document de travail CAF – Langues germaniques

Exemple 1 - Outils d'évaluation du 1er degré

Contexte

Tu es invité à la fête d'anniversaire de ton copain Gert. Les invités t'ont demandé d'acheter le cadeau d'anniversaire. Le cadeau ne peut pas coûter plus de 50 euros. Pour t'aider, ils vont te laisser quelques idées sur ta messagerie.

Tâche

Tu écoutes ce que les autres te proposent comme idées sur ta messagerie. Tu choisis le seul cadeau qui convient en fonction des informations qu'ils te donnent.

Modalités

Tu entendras

- une première fois tous les messages d'affilée ;
- ensuite : chaque message deux fois;
- et une dernière fois tous les messages d'affilée.

Tu répondras en français.

Quel cadeau vas-tu acheter ? _____

Note ici 5 raisons (pour et contre) pour justifier le choix du cadeau :

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

Cadeaux proposés	Prix	Bonne(s) idée(s) parce que …	Mauvaise(s) idée(s) parce que …

CRITERE	INDICATEURS	NIVEAUX DE MAITRISE*	
Adéquation de la réponse au contexte et à la tâche	Le cadeau a bien été choisi en fonction des informations reçues Les raisons évoquées pour le choix sont pertinentes et correspondent aux informations reçues	**Le cadeau est correctement identifié et les 5 raisons mentionnées sont pertinentes**	
		Le cadeau est correctement identifié et au moins 3 des raisons mentionnées sont pertinentes	
		Le cadeau est correctement identifié mais moins de 3 raisons mentionnées sont pertinentes	
		Le cadeau n'est pas (correctement) identifié	

* Le degré de réalisation de chaque critère est défini selon quatre niveaux de maitrise :

- maximum que l'on peut attendre de l'élève à ce stade de l'apprentissage ;
- minimum que l'on doit attendre de l'élève à ce stade de l'apprentissage ;
- minimum exigible non atteint ;
- production inadéquate ou quasiment aucune production.

Les deux premiers niveaux correspondent à la réussite.

Compléter la dernière colonne en fonction des objectifs d'évaluation et/ou de la pratique de notation de l'établissement.

Scripts des messages
Fichier audio:
Bonjour. Vous avez 5 nouveaux messages. Messages reçus hier.
Fichier audio:
*Hallo! Ik heb een idee voor het cadeau van Gert. Een gsm bij voorbeeld. Oh nee! Dat gaat niet. Hij heeft al een gsm met fototoestel van zijn oom gekregen. [**PAUSE]*** *Maar ik heb een ander idee: we kunnen misschien samen sportschoenen van het merk MUPA kopen? Een paar kost 49 euro. Wat denk jij?* *Het was **Jessica** hier. Daag*
Fichier audio:
*Staat je gsm weer niet aan? Het is **Rachid** hier.* *Ik heb een idee voor een cadeau voor onze vriend Gert: een woordenboek Engels-Nederlands. Hij leert zo graag Engels. [**PAUSE]*** *Maar dan moet iedereen wel 15 euro geven.* *Tot morgen op school.*
Fichier audio:
*Hoi! Met **Marco**.* *Goed idee om samen een cadeau te kopen.* *Ik heb een tip: een mp3-speler. [PAUSE]* *Gert luistert graag naar muziek en zijn mp3-speler is in het water gevallen. Die is nu kapot. Een BONY B70 kost maar 38 euro.* *Doei!*

Fichier audio:
*Met **Melanie** hier.* *Ik bel je op voor het cadeautje van Gert.* *Ik dacht eerst aan een woordenboek Engels-Nederlands. Een woordenboek was een goed idee maar hij heeft er al één van zijn grootouders gekregen. **[PAUSE]*** *Ik heb wel een ander idee.* *Bij Media-Mix is er deze week een interessante promotie voor een gsm met fototoestel. En dat voor maar 45 €. Je kan wel niet naar muziek luisteren.* *Geef maar een seintje.*
Fichier audio:
*'t Is met **Tom**.* *Sorry hoor maat! Ik heb geen flauw idee voor een geschenk voor Gert.* *Jullie vinden zelf wel iets. Maar denk eraan: Gert doet niet graag aan sport.* *Tot morgen!*

Exemple 2 – Outils d'évaluation (DS)

Contexte

Tu es policier local. Tu voudrais monter une unité cycliste dans ton corps de police. Tu écoutes le témoignage de deux collègues cyclistes d'une autre commune afin d'en dégager des informations utiles pour mettre ton propre projet en valeur.

Tâche

Prends un maximum de notes. Cite les avantages d'une unité cycliste et mentionne un problème que tes collègues ont rencontré (donnes-en les raisons et les solutions adoptées). Illustre chaque point cité par le plus de détails possible. Donne le bilan de l'opération et justifie-le par le plus d'exemples possible.

Tu disposes de 40 minutes.

Rédige tes notes en français.

Tu entendras le document complet quatre fois avec des pauses entre les auditions. Ecoute une première fois attentivement, n'écris rien pendant cette première audition !

Critères, indicateurs, niveaux de maîtrise et pondération

CRITERES	INDICATEURS	NIVEAUX DE MAÎTRISE	PONDERATION PROPOSEE
1. Pertinence (*) des informations comprises et rapportées. (*) Par *'pertinence'*, il faut entendre que les informations sélectionnées sont bien celles qui sont requises par la tâche et qu'elles sont rapportées en respectant le sens du document.	**Enoncé pertinent des 2 avantages d'une unité cycliste présentés dans la conversation.**	Les 2 avantages sont exprimés de manière pertinente. 1 avantage est exprimé de manière pertinente. Absence.	**Voir fiche de correction**
	Enoncé pertinent d'un problème rencontré présenté dans la conversation.	Le problème est exprimé de manière pertinente. Absence.	
	Enoncé pertinent des raisons de ce problème.	Les 2 raisons sont exprimées de manière pertinente. 1 raison est exprimée de manière pertinente. Absence.	
	Enoncé pertinent des solutions adoptées.	Les 2 solutions sont exprimées de manière pertinente. 1 solution est exprimée de manière pertinente. Absence.	
	Enoncé pertinent du bilan de l'opération.	Le bilan de l'opération est présenté de manière pertinente. Absence.	
	Enoncé pertinent des justifications du bilan de l'opération.	Les 4 justifications sont exprimées de manière pertinente. 3 justifications sont exprimées de manière pertinente. 2 justifications sont exprimées de manière pertinente. 1 justification est exprimée de manière pertinente. Absence.	

2. **Précision** (**) des informations comprises et rapportées. (**) Par *'précision'*, il faut entendre que les éléments sélectionnés constituent un complément d'information aux éléments pertinents, non indispensables à la compréhension de ceux-ci.	**Les avantages d'une unité cycliste sont décrits avec précision. (*Chaque élément de précision est valorisé au niveau de la pondération).***	Les 2 avantages évoqués sont présentés avec les (une partie des) éléments de précision y afférant. 1 avantage évoqué est présenté avec les (une partie des) éléments de précision y afférant. Absence de précision pour l' (les) avantage(s) évoqué(s).	
	Les raisons du problème énoncé sont décrites avec précision.	Les 2 raisons évoquées sont présentées avec précision. 1 raison évoquée est présentée avec précision. Absence de précision pour la (les) raison(s) évoquée(s).	
	Les solutions adoptées sont décrites avec précision. (*Chaque élément de précision est valorisé au niveau de la pondération).*	Les 2 solutions évoquées sont présentées avec l' (les) (une partie des) élément(s) de précision y afférant. 1 solution évoquée est présentée avec l' (les) (une partie des) élément(s) de précision y afférant. Absence de précision pour la (les) solution(s) évoquée(s).	
	Une justification d'un élément du bilan est décrite avec précision.	L'élément de justification du bilan concerné évoqué est présenté avec précision. Absence de précision pour l'élément concerné évoqué.	

Fiche de correction

CRITERES		PERTINENCE	Pts	PRECISION	Pts
Avantages		Le VTT est plus rapide… / permet plus de mobilité, plus de rapidité…	…/3	…que la voiture dans le centre-ville / …dans les embouteillages	…/1
				…qu'à pied	…/1
		Les policiers n'attirent pas l'attention… (=> bénéficient d'un effet de surprise)	…/3	…par leur uniforme	…/1
				…par leur véhicule	…/1
				…par leur radio (cachée dans leur sac / ceinture)	…/1
Problème		Cela faisait rire les gens / moquerie	…/3		
	Raisons du problème	L'uniforme	…/2	Les policiers rappelaient aux gens les policiers anglais traditionnels dans les anciens films.	…/1
		Les écouteurs démodés	…/2	Modèle 'coussin' à porter sur l'oreille	…/1
	Solutions adoptées	Port de vêtements 'normaux'	…/2	T-shirt	…/1
				Short de cycliste	…/1
				Sac / ceinture à la taille	…/1
		Port du bon type d'écouteurs	…/2	Modèle à se mettre dans l'oreille	…/1
Bilan		Succès	…/3		
	Justifications du bilan	40 arrestations en 3 mois	…/2		
		Forte demande des collègues	…/2	Horaire spécial vu l'afflux de demandes	…/1
		Intention d'étendre l'opération	…/2		
		D'autres forces de police avoisinantes sont très intéressées	…/2		
			…/28		…/12
				TOTAL …/40	

NB : Le professeur peut pénaliser les idées ou les éléments de réponse qui sont hors propos. Par contre, il ne tiendra pas compte des inférences qui vont au delà de ce que le texte exprime. **Réussite = 50% au total des critères (20/40)**

Script

(from « First Certificate Avenues » by D. Foll and A. Kelly © CUP : Teacher's Book pp 91 and 92)

Policeman : The first person to suggest that we should use mountain bikes in our work was one of our inspectors, Inspector Crabtree. He's a keen cyclist himself, and he had the idea that it would be quicker and more effective if police working in the city centre rode bikes rather than went on foot, or in police cars.

Policewoman : Yes. You see, the traffic in the city centre is very heavy these days and it's often difficult to get around quickly in police cars. Also, police cars attract so much attention that you can never take anyone by surprise. And of course on a bike you can move a lot faster than if you're on foot.

Policeman : One problem we had at the beginning was what we should wear. People, especially young people, just laughed at us when they saw us riding bicycles in uniform. I suppose we reminded them of the traditional English policemen you see in the old films.

Policewoman : So on the bikes we wear normal everyday clothes – T-shirts, cycling shorts, a bag round the waist where you can hide a police radio – and no one thinks that we're police. We look just like any other young people on bikes. So now we have the advantage not only of mobility but also of surprise.

Policeman : Though we did make some mistakes at the beginning. Once we were riding round a park where there were young kids hanging about and they all started laughing and pointing at us. We thought they'd realised we were police.

Policewoman : But in fact they were laughing at our walkman headphones. They were the cushion sort – you know, the ones you put over your ears. We didn't know it but apparently these are completely unfashionable : none of those kids would be seen dead wearing them. We should have been wearing the sort that you plug into your ears. That was funny !

Policeman : Yes ! So we had to go straight out and buy the right sort of earphones.

Policewoman : It's very important that we don't draw any attention to ourselves.

Policeman : I should say that the operation has been very successful. In the first three months of operation there have been 40 arrests by the bicycle police.

There's so much competition now from people wanting to use the bikes that we've had to draw up a timetable ! We have plans to expand the operation, and other nearby police forces are very interested too.

Policewoman : There's just one problem facing us now – I'm not sure what's going to happen when the winter comes.

Tâches de compréhension à la lecture

Eline Bettens et Stéphanie Luyckx
Document de travail CAF – Langues germaniques

Exemple 1 – Outils d'évaluation (DS)

Contexte :
Au sein de la maison de jeunes de ton quartier, vous avez décidé de constituer un fichier de profils de professions.
Il sera mis à la disposition de tout jeune s'interrogeant sur son avenir.
Tu as trouvé un article à propos du métier d'agent de prévention. Tu décides de t'en servir pour compléter la fiche-type que vous avez conçue.

Tâche :
Remplis la fiche-type ci-jointe en te servant des informations du texte.
Attention, tu ne trouveras pas nécessairement de quoi compléter chaque rubrique !
Tu disposes de 40 minutes.
Tu peux disposer d'un dictionnaire bilingue pendant 10 minutes : de la 20^{e} à la 30^{e} minute.

Fiche type

Fiche : ***Agent de prévention***

Conditions d'accès :

A. Connaissances requises:

B. Qualités humaines requises :

Horaire de travail et congés :

Salaire et primes :

Tâches concrètes : *(Une par tiret)*

-
-
-
-
-
-
-

Article

Veilig op straat

"Stadswachten praten veel met de mensen"

Vlaanderen krijgt 250 nieuwe 'stadswachten'. Dat zegt minister Dewael van Binnenlandse Zaken. Er zijn nu al 1.500 stadswachten in Vlaanderen.

Stadswachten zorgen voor veiligheid in de stad. Ze proberen misdaad te voorkomen. Ze geven info over veiligheid. En ze doen nog veel meer dan dat.

Wablieft sprak met Werner Van Herle en Jan Devyver. Zij werken voor de stad Mechelen. Jan is er baas van de stadswachten. Werner moet misdaad voorkomen en de stad veiliger maken. Hij maakt daar veel plannen voor. Eén plan daarvan is de stadswacht.

Wablieft: **Vroeger waren er geen stadswachten. Waarom zijn die er nu wel?**
Werner: De overheid wilde 10 jaar geleden zorgen voor meer werk. Want veel mensen zaten zonder job. In steden waren er toen veel problemen met veiligheid. 'We kunnen mensen laten werken voor meer veiligheid in de stad', dacht de overheid. Zo kwam ze op het idee voor een stadswacht. En nu heeft de stad Mechelen 33 stadswachten.

Wat doen stadswachten?
Jan: Stadswachten hebben allerlei taken. Die hebben allemaal te maken met veiligheid in de stad. Ze lopen vaak rond op straat. Is er ruzie tussen buren? Dan praten ze met die mensen.

Afval op straat

Is er iets stukgemaakt? Of gooide iemand afval op straat? Dan melden ze dat. De stad kan er dan iets aan doen. Stadswachten praten veel met mensen op straat. Ze kunnen veel problemen voorkomen. Ze geven bijvoorbeeld info over afval sorteren. Dan gooien mensen misschien minder afval op straat.

Zijn stadswachten er ook voor veilig verkeer?
Jan: Ja. Ze kijken of fietsen wel in orde zijn. Want fietsen met een kapot licht of slechte remmen is gevaarlijk. Ze bewaken ook parkings en stallingen voor fietsen. En ze 'graveren' fietsen. Ze drukken dan een nummer in de fiets.

Die fiets is dan steeds te herkennen. Dat

Deze fiets krijgt een nummer tegen diefstal

is veiliger tegen diefstal. Stadswachten rijden ook mee met de bus of de tram. Doen reizigers niets verkeerd? Daar

letten ze op. Stadswachten werken ook

Ook kinderen houden van de stadswachten

veel met kinderen. Ze helpen de kinderen in de verkeerstuin. Daar leren die alles over het verkeer. Stadswachten helpen ook kinderen oversteken. En ze staan vaak aan de poort van de school. Pesten kinderen elkaar? Dan praten ze met de pester.

Kan je ook op andere plaatsen stadswachten vinden?
Jan: Op drukke dagen lopen ze rond in de straten met winkels of op markten. Want dan zijn er vaak ook dieven op pad. Soms geven mensen dieven veel kans. Ze laten bijvoorbeeld hun handtas open staan. Dan spreken de stadswachten hen aan. Ze letten ook daar op speeltuinen. Ze helpen verloren gelopen kinderen. En ze geven bezoekers info over de stad.

Wat moet een stadswacht kunnen?
Jan: Een stadswacht praat veel met mensen. Hij moet dus goed kunnen luisteren en meevoelen. En hij moet ook goed samenwerken met de andere stadswachten. Niet iedereen kan dat. Daarom doet de stad testen. Daar moet je eerst voor slagen. Dan pas kan je stadswacht worden. De stad geeft ook lessen. Een stadswacht moet de regels van het verkeer goed kennen. Ook de andere regels van de stad zijn belangrijk. Hij moet eerste hulp kennen. En hij moet de voertaal kennen.

Luisteren de mensen naar de stadswachten?
Jan: De meeste mensen zijn blij met de stadswachten. Want ze helpen en geven goede raad. Natuurlijk luisteren sommige mensen niet. Stadswachten mogen geen boetes geven. Mensen weten dat. Willen mensen echt niet luisteren? En blijven ze verkeerde dingen doen? Dan straft de politie hen. Maar meestal is dat niet nodig.

Waarvoor werkt de stadswacht nog samen met de politie?
Jan: De stadswachten geven de mensen info over veiligheid. Ze waarschuwen voor dieven. Wordt er veel gestolen uit auto's in een wijk? Dan zegt de politie dat tegen de stadswachten. Zij gaan dan naar die wijk. Ze kijken er alle auto's na. Doen mensen hun deuren niet op slot? Of laten ze dure spullen in hun auto liggen? Dan geven de stadswachten een waarschuwing. De politie helpt ook bij de controle van fietsen. Is een fiets niet in orde? Dan geeft de politie een waarschuwing. Later kijken de stadswachten die fiets nog een keer na. Is er niets veranderd? Dan geeft de politie een boete.

(Vrij naar *Wablieft - 2006*)
www.wablieft.be

CRITERES	INDICATEURS	NIVEAUX DE MAITRISE	*PONDERA-TION* **PROPOSEE**
1. Pertinence(*) des informations comprises et rapportées. (*) Par *'pertinence'*, il faut entendre que les informations sélectionnées sont bien celles qui sont requises par la tâche et qu'elles sont rapportées d'une manière adéquate par rapport au contenu du document d'origine. **2. Précision** (**) des informations comprises et rapportées. **(Non activé pour cette épreuve)** (**) Par *'précision'*, il faut entendre que les éléments sélectionnés constituent un complément d'information aux éléments pertinents, non indispensables à la compréhension de ceux-ci.	**Mention pertinente …** **1. des conditions d'accès :** - **connaissances :** - **Qualités humaines :** **2. des tâches concrètes :**	Enoncé pertinent de zéro à quatre conditions d'accès relevant des connaissances(*) Enoncé pertinent de zéro à deux conditions d'accès relevant des qualités humaines(*) Enoncé pertinent de 12 tâches concrètes correspondant au profil(*)	**…/4** **…/4** **…/12**
		TOTAL	**…/20**

Réussite : 10/20
(*) On se contentera des indications du texte mais on n'attendra pas de l'élève qu'il se livre à des généralisations.

NB : Le professeur peut pénaliser les idées ou les éléments de réponse qui sont hors propos. Par contre, il ne tiendra pas compte des inférences qui vont au-delà de ce que le texte exprime.

Critères d'évaluation et pondération

CRITERES	INDICATEURS
Pertinence(*) des informations comprises et rapportées. (*) Par *'pertinence'*, il faut entendre que les informations sélectionnées sont bien celles qui sont requises par la tâche et qu'elles sont rapportées d'une manière adéquate par rapport au contenu du document d'origine.	**Résultat …/20 en fonction du nombre d'informations pertinentes comprises et mentionnées.**

NB : Tu as travaillé avec des grilles d'évaluation en apprentissage. Le tableau ci-dessus en reprend les éléments essentiels avec leur pondération.

Exemple 2 – Outils d'évaluation du 1er degré

Contexte

Ton école est jumelée avec un établissement partenaire situé en Grande-Bretagne. Les correspondants sont invités pour la première rencontre. Un repas festif sera organisé pour les accueillir et ton groupe est chargé de composer le menu pour cette occasion.

Tâche

Lis les cartes des deux correspondants de ton groupe, compose le menu qui plaira à tous les invités et écris-le sur une carte (un seul plat par catégorie). Tu disposes des cartes postales des correspondants ainsi qu'une suggestion de plats dans le portefeuille de documentation.

Dear Friend,

My name is Laura. I live in the centre of Norwich in Norfolk. I play tennis and practise music in my free time. I don't like to eat fish and vegetables except asparagus and carrots. My favourite dishes are cheese and chicken. I usually don't have a dessert but I never refuse an ice cream or chocolate. The only drink I have at meals is water.

My best wishes to your family,

Laura

Dear Friend,

My name is Charly. I am 12 years old and I live in Attleborough at about 10 miles from Norwich. I have got two brothers. Reading and playing football are my favourite hobbies. The food I like ? I particularly appreciate chicken and asparagus. I don't like cheese, lettuce and meat. I am dying for some chocolate : it's so delicious ! I drink lemonade, cola but little water.

See you soon,
Charly

Starter

Tomato salad with mozzarella
Asparagus soup
Crab salad
Cheese soufflé

Main course

Chicken with carrots
Smoked salmon with spinach and rice
Stewed beef with potatoes
Lamb ribs with lettuce and tomatoes
Sausages with stewed apples and French fries

Dessert

Vanilla ice cream
Chocolate mousse
Pancakes

Critères, indicateurs et proposition de pondération pour cette première partie

INDICATEURS	NIVEAUX DE MAÎTRISE
1. L'élève n'a pas été capable de déterminer un seul mets convenant à chaque convive.	**0**
2. L'élève a déterminé le mets convenant à chaque convive pour **un** plat du menu.	**1**
3. L'élève a déterminé le mets convenant à chaque convive pour **deux** plats du menu.	**2**
4. L'élève a déterminé le mets convenant à chaque convive pour **trois** plats du menu.	**3**

Bibliographie

ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner.* Paris: ESF Editeur.

BEACCO, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues.* Paris: Les Editions Didier.

BECKERS, J. D. (2004). Présentation de deux grandes approches didactiques destinées à articuler compétences et savoirs dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères en contexte scolaire.

BECKERTS Jacqueline, S. G. (n.d.). *Evaluation de l'expression orale et de l'expression écrite en langues étrangère: présenation et analyse de différents outils*. Retrieved from http://www.enseignement.be.

CARLIER, D. (2004, mai). La réforme par la pédagogie des compétences au Québec : présentation et comparaison avec la Communauté française . *AlterEduc* .

CHENU, F. (n.d.). Vers une définition opérationnelle de la notion de compétence. *Education permanente n°162, 1* , pp. pp. 201-208.

COPETTI, L. D.-W., DE RIJCK, M., LAHAYE-STIERNET, A.-M., NICOLET, W., & SPIRLET, D. (20088). *Up 2 You - Level 2.* Wavre: Editions Van In.

DE VECCHI, G. (2000). *Aider les élèves à apprendre.* Paris: Hachette Livre.

Dossier créer des situations d'apprentissage. (n.d.). Retrieved from http://www.educpros.fr/.

GERARD, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences.* Bruxelles: De Boeck.

HOUART, M. (2001). *Évaluer les compétences. Oui mais... Comment?* Retrieved from http://www.fundp.ac.be.

LITTLE, D. P. (n.d.). *Le portfolio européen des langues. Guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants.* Retrieved from http://www.coe.int.

MEIRIEU, P. (2005). *la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer*. Retrieved from http://cpe.paris.iufm.fr/spip.php?article1150 .

Ministère de la Communauté française de Belgique. (1999, 2001). *Compétences minimales en matière de communication en langues modernes - Humanités générales et technologiques* .

Ministère de la Communauté française de Belgique. (2000). Compétences minimales en matière de communication en langues modernes - Humanités professionnelles et techniques.

Ministère de la Communauté française de Belgique. (2000, 2002). Programmes d'études des cours de langues germaniques.

Ministère de la Communauté française de Belgique. (1999). Socles de compétences - Langues

modernes.

PERENOUD, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF (1ère éd. 1997).

PERRENOUD, P. (1999, mars). Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs? *Pédagogie Collégiale (Québec) Vol. 12, n°3* , pp. pp. 14-22.

PERRENOUD, P. (2001). Evaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle, n°4* , pp. pp. 25-28.

PERRENOUD, P. (2004, mars). Evaluer des compétences. *L'Educateur, n° spécial "La note en pleine évaluation"* , pp. pp. 8-11.

PERRENOUD, P. (2005, décembre). L'évaluation des élèves, outil de pilotage ou pare angoisse? *Cahiers pédagogiques, n° 438* , pp. pp. 14-16.

PORTELANCE, L. (2005, avrilpp. 5-15). Compétences et évaluation. Entrevue avec Philippe Perrenoud. *Formation et Profession (Bulletin du Centre de recherche inetruniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal)* .

REY Bernard, C. V. (2006). *Les compétences à l'école Apprentissage et évaluation.* Bruxelles: de Boeck.

SCALLON, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Saint-Laurent (Montréal): Editions du renouveau pédagogique.

TARDIEU, C. (2006). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Cahiers de l'Acedle, numéro 2* , pp. 217-235.

ROEGIERS,X. (2004). *Une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles: De Boeck.